

Revistas nacionales

Escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos para fortalecer la convivencia escolar en el marco de una pedagogía para la paz

- CONCEPTUAL, CONTEXTUAL, NORMATIVE AND METHODOLOGICAL SCENARIOS THAT STRENGTHENING SCHOOL LIFE AS PART OF PEACE PEDAGOGY
- CENÁRIOS CONCEITUAIS, CONTEXTUAIS, NORMATIVOS E METODOLÓGICOS PARA FORTALECER A VIDA ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA PEDAGOGIA PARA A PAZ

Víctor Eligio Espinosa Galán* / vespinosa@pedagogica.edu.co

Resumen

En el presente escrito se aborda el problema de la violencia escolar centrandolo la atención en los elementos conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos que permiten entender los desafíos de la institución escolar ante la necesidad de materializar una cultura de paz desde una pedagogía del conflicto.

Summary

In this paper the problem of violence school is addressed by focusing on the conceptual, contextual, normative and methodological elements to understand challenges of the school to realize the need for the culture of peace from a pedagogy of conflict.

Resumo

Neste trabalho, o problema da violência escolar é abordada focando atenção nos, contextual, normativa e elementos metodológicos air compreender os desafios da escola a perceber a necessidade de uma cultura de paz a partir de uma pedagogia do conflito.

Palabras clave

Violencia, violencia escolar, conflicto, pedagogía de la paz, ética del cuidado, dilemas morales, juego de roles, derechos humanos.

Keywords

violence, violcen school, conflict, peace pedagogy, ethics of care, moral dilemmas, human rights.

Palvras Chave

Violência, violência escolar, conflitos, educação para a paz, a ética do cuidado, dilemas morais, jogo do papel, os direitos humanos.

* Docente investigador del grupo Filosofía y Enseñanza de la Filosofía y estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación, DIE, de la Universidad Pedagógica Nacional.

Fecha de recepción: 30 de mayo de 2014 / Fecha de aprobación: junio 23 de 2014

Del contexto de violencia en general

La violencia es una de las consecuencias de la pobreza, de la desigualdad, de la fragilidad del tejido social, y de la carencia de medios para negociar en el conflicto o de alternativas para dirimir las diferencias; como fenómeno social, la violencia afecta el bienestar humano y obstaculiza el porvenir de una sociedad. De otra parte, es daño y maltrato sistemático y deliberado al bienestar humano; humilla y deshumaniza la vida en sociedad.

En Colombia, por ejemplo, coexisten las más diversas formas de violencia, desarrollándose en los distintos campos de acción de los individuos: la familia, el barrio, la escuela; matizadas por el género, la edad, la raza, la religión, la condición social, entre otras variables. Tal coexistencia sucede en un contexto de cinco décadas de conflicto armado, que evidencian tanto la incalculable capacidad de hacer daño como la resistencia de una sociedad. Así, en menos de 50 años (1958-2012), Colombia ha presenciado la muerte de cerca de 220 000 personas (Centro Nacional de Memoria Histórica, -GMH, 2013, p. 20) y el desolador desfile de seis millones de víctimas (*Revista Semana*, 2014) durante un conflicto que ha conjugado y recreado atroces expresiones de brutalidad.¹

A la espera de un proceso de paz que concluya con éxito, son muchos los desafíos con los que se debe enfrentar la sociedad colombiana y, en especial, la institución escolar. Como nunca antes, la escuela se encuentra frente a los más profundos señalamientos sobre sus compromisos en la construcción del tejido social; en una época en la que las transformaciones sociales, tecnológicas, políticas y culturales le exigen formas creativas e innovadoras para enfrentar los cambios y abordar los conflictos.

¹ El Centro de Memoria Histórica (GMH), en el informe del 2013, señaló las cifras de las los repertorios en los que se ha desarrollado la violencia. El Registro Único de Víctimas (RUV), creado mediante la Ley 1448 de 2011, reportó que al 31 de marzo de 2013 había 25 000 desaparecidos, 1754 víctimas de violencia sexual, 6421 niños, niñas y adolescentes reclutados, 4 744 046 personas desplazadas, 270 023 secuestros asociados al conflicto (entre 1970-2010), y 10 189 víctimas de minas antipersonas (entre 1982-2012) (p. 30).

La historia reciente en Colombia ha estado marcada por el lugar sociopolítico de la violencia y sus actores en el debate nacional, consecuencia de un deseo generalizado de articular esfuerzos por conseguir la tan anhelada paz. Tras 50 años de conflicto armado, solo en las tres últimas décadas en Colombia se han dado esfuerzos parciales por establecer un diálogo con los actores generadores de una parte de la violencia.

Preparar las condiciones para el posconflicto es la tarea inmediata de la sociedad colombiana entera. Todo esfuerzo para que cese el luto que por cinco décadas ha acompañado la vida de los colombianos tiene un valor muy profundo y requiere una pedagogía de la paz que permita no solo componer los resquebrajados vínculos sociales sino, además, avanzar en el infinito anhelo de “no repetición” de ninguna de las formas de violencia social y política que transgreden los principios fundamentales de dignidad, libertad y bienestar humano, necesarios para construir una sociedad pacífica y fraterna.

De la violencia general a la violencia escolar

Los estudios sobre la violencia escolar nos remiten al campo de estudio de la violencia general. Gran parte de los estudios sobre la violencia presentan perspectivas descriptivas de diagnósticos que enfatizan las implicaciones sociales, familiares y de autoestima (Díaz-Aguado, 2005; Ramírez, 2006; Del Rey, R., Mora-Merchán, J.A., y Ruiz, R.O., 2001), todos ellos inspirados en los primeros estudios sobre la violencia, iniciados en la década de los setenta en Europa y los países anglosajones (Cf. Olweus, 1993; Heineman, 1972; Smith y Sharp, 1994). Estos estudios provienen del campo de la psicología social, la sociología y hasta la antropología, disciplinas que han hecho aportes importantes en la comprensión de este fenómeno, que cada vez adquiere más elementos nuevos en su estudio y que exige reflexiones y acciones de docentes y pedagogos para profundizar en las causas y alternativas para abordar el problema.

En Colombia, los estudios sobre la violencia escolar, en su mayoría, son ensayos o avances de investigación o trabajos de grados en programas universitarios. Tal vez,

un trabajo pionero en este campo es la investigación *La escuela violenta* (1992) de Rodrigo Parra-Sandoval, quien definió dos formas de violencia, la tradicional que ejercen los maestros sobre los estudiantes propia de la concepción autoritaria de la educación y, la segunda, la ejercida por toda la comunidad educativa, los alumnos sobre los docentes y entre los alumnos con sus compañeros (pp. 18-20); el autor se refirió a tales violencias como “pedagogía violenta”.

Durante los años noventa, los estudios sobre la violencia escolar se desarrollaron en el marco de los impactos de la violencia política y de cómo sus categorías y prácticas se recreaban en la escuela (Cf. Martínez y Martínez, 1998; Bayona, 1987; Restrepo, 1991; Peláez, 1991; Vallejo, 1991; Patarroyo y González, 1998; Camargo, 1997; Pérez y Mejía, 1996; Trujillo, 1993; Arias, 1992; Chaux y Velázquez, 2008). Sumado a esto, también se desarrolló, por la misma época, la idea de que la violencia escolar se debía a la distancia entre familia y escuela, y la influencia ejercida por los medios de comunicación.

En los inicios del año 2000, los estudios sobre la violencia se basaron en investigaciones mixtas que introdujeron nuevas categorías en su estudio (García, Guerrero y Ortiz, 2012), como la violencia entre pares:

“Aquella que ocurre entre niños y adolescentes en el contexto escolar, de manera reiterada y no circunstancial y que determina una diferencia de posición entre ellos, típicamente definida por los términos víctimas y victimario, se refiere al acoso sobre un compañero y compañera de aula, mediante un conjunto acciones, incluido el daño físico”. (Navarrete, 2007, p. 51)

Otras investigaciones sobre la violencia entre pares en algunas ciudades colombianas han posicionado el debate como un problema público de la mayor prioridad en la política educativa (Hoyos, Aparicio, Heibron y Schamun, 2004; Secretaría Distrital de Gobierno de Bogotá, 2006), a la vez que han permitido diagnosticar y caracterizar la violencia en el contexto escolar de las que sobresalen: el maltrato físico y emocional, el acoso sexual y verbal, el consumo de drogas y de alcohol y participación de los estudiantes en pandillas; todo ello

en un contexto de hurtos, vandalismos, porte de armas, venta de drogas y explotación sexual.

De otra parte, en la década más reciente, aportes provenientes de grupos de investigación de prestigiosas universidades van orientando los matices y abordajes del problema y, al mismo tiempo, encauzan la política pública sobre violencia, maltrato y acoso escolar (Chaux, 2012; Chaux, Lleras y Velásquez, 2013; García, Guerrero y Ortiz, 2012). Los distintos estudios sobre la violencia escolar — como fenómeno social — han indicado que es necesario avanzar en los estudios sistemáticos que permitan identificar sus causas y variables, lo cual facilitará diseñar estrategias de identificación, intervención, acompañamiento y prevención de las acciones de violencia en el contexto de la escuela. Propósito, este, que requiere la participación activa de cada uno de los miembros de la comunidad educativa para la resolución de conflictos así como el direccionamiento de la política pública sobre este asunto; pues la violencia escolar se ha constituido en uno de los temas de la escuela que más demanda atención de todos los actores sociales, para su abordaje y para la construcción de alternativas educativas que impacten de manera positiva el contexto escolar. La escuela como institución requiere el apoyo para cumplir una de sus tareas esenciales: cuidar, proteger y enriquecer la vida de los estudiantes (Eljach, 2011, p. 7).

La violencia escolar desarrolla repertorios variados de maltrato dentro de las que se registra la violencia física, psicológica y sexual, acoso escolar (*bullying* o “matoneo”, físico o a través de medios electrónicos), violencia basada en género o la orientación sexual. Estas formas de violencia reflejan lo que pasa alrededor de los niños, niñas y adolescentes en la familia, el barrio, la vereda y la sociedad en general.

Los logros alcanzados en los últimos años en torno a la defensa de los derechos de los niños, niñas y adolescentes son consecuencias de la profunda necesidad de proteger y garantizar el desarrollo armonioso, seguro y digno de los niños, niñas y adolescentes en los distintos lugares del mundo. Ello exige responsabilidad de la familia, sociedad y el Estado, que junto con la escuela son corresponsables de trabajar eficazmente para evitar cualquier forma de violencia, maltrato y abuso,

y, de este modo, promover estrategias para conservar ambientes fraternos donde se respeten y valoren las diferencias, y donde los conflictos se resuelvan de manera pacífica y negociada. No se puede desconocer que la violencia en la escuela tiene también antecedentes en las relaciones con los adultos y los recientes desarrollos tecnológicos, que median los vínculos y las transformaciones de roles y la legitimidad de la autoridad de los padres y maestros. Las nuevas virtualidades generan aislamiento y formas de relación inéditas con lo social y lo simbólico. Según García, Guerrero y Ortiz, 2012, existen tres campos de la violencia escolar:

“1) Violencia en la escuela, como el conjunto de fenómenos que interrumpen o que alteran la vida de los sujetos o de la comunidad y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa y su entorno. 2) Violencia contra la escuela, aquellos actos destinados a dañar o destruir la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico y que puede darse por actores internos o externos a la escuela y 3) Violencia institucional, como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico”. (p. 31)

Enfoques que favorecen la ambientes escolares sanos, fraternos y en paz

La formación ciudadana como aspecto esencial del proyecto político de una democracia es uno de los compromisos que tiene la institución escolar con la sociedad, pues educar es, ante todo, un acto ético y político que hace que los ciudadanos de una democracia desarrollen capacidades para relacionarse de manera adecuada. Las competencias ciudadanas, en cuanto capacidades, requieren de la práctica constante en un contexto donde los individuos puedan poner a prueba su inteligencia relacional y emocional; al mismo tiempo, tales capacidades requieren para su perfeccionamiento del desarrollo de otras competencias de tipo cognitivo, emocional y comunicativo (Chaux, 2012, p. 66). Esto hace que las competencias ciudadanas sean un saber de tipo práctico, que forma en los estudiantes la capacidad de juicio, formas asertivas de comunicación y negociación ante los conflictos, la interiorización

y reflexión sobre las normas, capacidad de expresar sentimientos, opiniones, preferencias sin el temor a ser maltratado, excluido o discriminado. Pues una auténtica educación para el disfrute de la ciudadanía hace que la vida buena, la vida valiosa en sociedad, sea cordial y fraterna.

Perspectivas conceptuales

Una educación basada en el respeto y desarrollo de los derechos humanos

El propósito de la formación y el compromiso de cada agente educativo se orientan al desarrollo de las competencias esenciales para el pleno ejercicio de la ciudadanía y sus derechos. Integrar metodologías que promuevan los derechos humanos ha de ser una invitación permanente a enriquecer las relaciones y sensibilizar a los niños, niñas y adolescentes con el contexto, pues el derecho a una educación de calidad

“Implica la necesidad de orientar los procesos de aprendizaje y todo el entorno y la infraestructura escolar para que los conocimientos, habilidades y destrezas se construyan en el seno de una ciudadanía propicia para el respeto de la dignidad y de los valores superiores de la humanidad, la diversidad, la paz, la solidaridad y la cooperación mutua”. (Instituto Nacional de Derechos Humanos, INDH, 2012, p. 9)

El artículo 67 de la Constitución Política de Colombia señala:

“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”.

Propósito que recoge la Ley General de Educación, Ley 115, cuando concibe la formación como un proceso permanente, personal, cultural y social desde una concepción integral de la persona humana, sus derechos y deberes (Ley 115, artículo 1). La finalidad de la educación es, entonces, formar en el respeto a la vida y a los derechos humanos, a la paz y a los principios

democráticos de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad (artículo 5). En el ordenamiento jurídico colombiano se explicita que el ideal de ciudadano se basa en una concepción de derechos que dignifique la persona humana. Pero, lamentablemente, esta perspectiva no ha logrado incluirse de manera progresiva, sistemática y creativa en los currículos, los cuales han privilegiado una concepción academicista e instrumental de la formación que centra su atención en el sujeto del conocimiento y no en el ciudadano para el ejercicio de la ciudadanía en la democracia. Ha sido solo en los últimos años, y frente a la dureza y crueldad del contexto, que se ve la urgente necesidad de hacer realidad la formación para y en los derechos humanos, pues:

“[...] el desconocimiento y menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad; y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de ciencias”. (Organización de las Naciones Unidas, ONU, 1948).

Pero, ninguna concepción de derechos humanos puede generar un antropocentrismo que desconozca las demás formas de vida distintas a la humana, pues los derechos humanos son para la coexistencia pacífica y respetuosa entre todas las formas de vida; pues ya Vattimo (1990) había alertado sobre

“Los peligros que podría acarrear la tendencia a creer que existe una “única forma verdadera” de realizar la humanidad, puesto que este supuesto de la teoría de los derechos se puede transformar en un obstáculo para la libre expresión de minorías étnicas, sexuales, religiosas, culturales o estéticas”. (Vattimo, citado en Agudelo, 2014, p. 31)

El desafío para la institución escolar en su dimensión moral y política está en articular tanto el interior del aula de clase como las distintas actividades curriculares, estrategias, metodologías, acciones coherentes con las asignaturas y área del plan de estudios. De ello se desprende que los derechos humanos son ejes transversales y esenciales en desarrollo de los contenidos programáticos en clase, “podemos planificar e incor-

porar en nuestros procesos de enseñanza elementos sencillos que van desarrollando estas actitudes básicas, y nociones que promueven el reconocimiento y la valoración de los derechos humanos” (INDH, 2012, p. 16).

Trabajar los derechos humanos en el aula de clase ayuda al clima social y emocional, y favorece el aprendizaje disciplinar de las asignaturas. Pues el proceso enseñanza/aprendizaje en un contexto donde los estudiantes se sienten respetados, escuchados y valorados alcanza mejores objetivos. Aunque por el actual contexto en que se encuentran las aulas escolares en Colombia, donde la cantidad de estudiantes afecta las iniciativas de los docentes para un trabajo colaborativo, parece difícil materializar iniciativas. Pues el asunto es más sencillo, se debe mantener la motivación de los estudiantes, tarea nada fácil, y privilegiar la colaboración en el desarrollo de actividades. Esto permite que los estudiantes entiendan que requieren de todos los talentos para alcanzar buenos resultados. Es importante que el maestro permanentemente esté articulando las temáticas de su asignatura con el contexto en que se desenvuelve la vida de los niños.

Pedagogía y ética del cuidado

La educación para la convivencia parte del supuesto de que la comunidad escolar es un espacio de sentido compartido en que los otros no son extraños y que la realización personal tiene propósitos comunes; por lo tanto, se requiere enseñar y acompañar al individuo a cuidar de sí mismo, de los otros y del medio ambiente. Si las relaciones escolares no están mediadas por el cuidado mutuo, los miembros de la comunidad educativa serán extraños, indiferentes y despreocupados por los bienes y proyectos colectivos.

La educación de los sentimientos morales

La escuela es una institución moral que favorece la educabilidad de los sentimientos, formación que no debe ser relegada de las prácticas escolares. De esta educación depende combatir las injusticias, la falta de solidaridad, la indiferencia. La educación sentimental debe llevar al desarrollo del juicio moral, pues se requiere tanto de los conocimientos morales como de los sentimientos para que los estudiantes puedan ser

auténticos agentes morales en las relaciones de unos con otros (Cfr., Escámez, 2003). La importancia de esta educación radica en que construye una valoración afectiva de las situaciones favorables o desfavorables de la convivencia, pues no es suficiente comprender y medir consecuencias, se requiere que los estudiantes tengan experiencias de los sentimientos que aportan a la vida en comunidad.

Educar para la No violencia

Esta perspectiva emerge de una concepción de sociedad que entiende que la violencia no es natural al destino humano, es decir, “el hombre no es lobo para el otro hombre” y que es en la vida en comunidad donde se supera lo solitario, lo pobre, lo brutal de la existencia. Ello no quiere decir que la violencia, como tristemente ha mostrado la historia, no sea una constante a lo largo de la vida en sociedad. Al contrario, nuestra sociedad se ha construido sobre el principio de la fuerza, que hace que unos individuos se impongan, dominen y sometan a otros por medio de la subyugación física, ideológica, económica, cultural o militar.

El desarrollo del juicio moral

Uno de los hallazgos más decisivos de Piaget (1896-1980), resultado de sus investigaciones, fue demostrar que existe al menos dos tipos bien diferenciados de reglas y de autoridad: la del respeto unilateral (a los adultos) y la del respeto mutuo (entre iguales). Es decir, el paso de la obligación a la cooperación. El esfuerzo de Piaget fue investigar la génesis del juicio moral ¿cómo concibe el niño el respeto a la regla? Interrogante que va acompañado de la hipótesis: “la moral consiste en un conjunto de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que el individuo adquiere hacia estas reglas” (Rubio, 2003, p. 485), de lo que se trata, entonces, es de distinguir entre la práctica de la regla y la conciencia sobre ella.

La gran diferencia entre la obligación y la cooperación, entre el respeto unilateral y el respeto mutuo, es que la primera impone creencias o reglas terminadas, que hay que adoptar en bloque, y la segunda solo propone un método de control recíproco y de verificación en el

terreno intelectual, de discusión y de justificación en el terreno moral (Piaget, 1971, pp. 73-81).

El paso de la heteronomía a la autonomía sucede, según Piaget, mediante la cooperación intelectual y moral del adulto con el niño, tal cooperación provoca una interiorización y generalización de la regla, “solo la experiencia de cooperación revela al niño que la veracidad es necesaria a las relaciones de simpatía y respeto mutuos” (Rubio, 2003, p. 491). Dichos elementos más adelante van a ser importantes para el estudio que realiza Piaget sobre las relaciones de cooperación y el desarrollo de la noción de justicia que, aunque reforzada por normas y el ejemplo de los adultos, se desarrolla esencialmente mediante la cooperación y la solidaridad entre los niños: “Las nociones de lo justo y de lo injusto se imponen a la conciencia infantil a pesar, y no por causa, del adulto” (Piaget, 1971, p. 168). Estos aspectos llevan a concluir al maestro ginebrino que el origen del juicio moral no solo tiene que ver con aprendizajes sociales sino que va de la mano del desarrollo intelectual. Es decir, las relaciones sociales basadas en la autoridad solo dan lugar a la heteronomía y solo en las relaciones de cooperación se posibilita la deliberación entre iguales que permite que la conciencia individual desarrolle la autonomía.

Para Kohlberg, en su enfoque cognitivo-estructural, el desarrollo moral se da por la experiencia social del individuo, su crecimiento cognitivo y la toma de postura ante las situaciones que le presente la vida cotidiana que exige capacidades de juicio. En este sentido, el juicio moral “consiste en una elaboración del sentido ético personal en cuyo proceso interrelacionan cuatro componentes: la sensibilidad moral, el juicio, la motivación o valores personales y el carácter” (Bonifacio, 2007, p. 1210). Así, se avanza entre los estadios y se va constituyendo la moralidad de los individuos, es decir, la manera como los individuos van desarrollando la idea de lo justo y lo injusto que les permite reflexionar sobre las cosas que consideran valiosas y el orden y prioridad que les otorgan en cada circunstancia.



Luis Antonio Sánchez León » Título: Los Invitados » Técnica: Mixta » Tamaño: 39.7 X 22.6 Cm » Año: 2013

Problemáticas que afectan la convivencia en entorno escolar

El acoso escolar (*bullying*)

Según la Ley 1620 de 2013 (artículo 2) y el decreto 1965 de 2013 (artículo 39), el acoso escolar se define como toda conducta negativa, intencional, metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantenga una relación de poder asimétrica; también puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes o de estudiantes contra docentes, y ante la indiferencia o complicidad de su entorno. Esta ley señaló también la necesidad de atender el *cyberbullying*, forma de intimidación mediante uso deliberado de las tecnologías de la información (Internet, redes sociales virtuales, telefonía móvil y videojuegos en línea) que afecta negativamente el bienestar físico emocional de un miembro de la comunidad educativa.

Maltrato escolar

Es una forma específica de violencia escolar que se manifiesta en el maltrato físico, emocional y verbal entre los miembros de la comunidad educativa en distintas direcciones y actores. Este tipo de violencia no es reiterado ni repetitivo como sucede en el acoso escolar, sino que se manifiesta en un tipo de relación social irrespetuosa, descortés, abusiva, intimidatoria entre docentes y estudiantes, estudiantes y docentes, docentes y docentes o estudiantes y estudiantes (García et al., 2012).

Contravenciones infantiles y juveniles

Son un tipo de comportamientos destructivos que se presentan entre niños y adolescentes de carácter delictivo y que afecta la convivencia en el contexto escolar, entre estos están el hurto, el porte de armas, el consumo de drogas y el pandillismo.

Violencia sexual

Según la Ley 1146 de 2007, que cita el decreto 1965 de 2013, se entiende por violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional; aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctima y agresor.

En los últimos años, la violencia escolar, en cuanto conflicto estructural de la sociedad, ha concentrado los focos de atención no solo del Estado, sino de la opinión pública, que ha empezado a entenderlo como un problema que requiere políticas y normas que ayuden a la escuela a construir ambientes armoniosos y fraternos. No obstante, esto no es suficiente si no está acompañado de profundas transformaciones dentro de la institución escolar, la familia y la sociedad en general. Al contrario de lo que parece, el nuevo escenario normativo colombiano tensiona a maestros y directivos docentes sobre las responsabilidades de los menores ante el nuevo ordenamiento jurídico y ante la escuela.

En los propósitos de la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia, se busca garantizar la protección integral de toda la infancia y la adolescencia por medio de políticas, planes y acciones de orden local y nacional. En ella se establece también una jerarquía y discriminación de responsabilidades de personas e instituciones sobre la prevalencia de los derechos de niños, niñas y adolescentes, reconocidos en los instrumentos jurídicos internacionales de derechos humanos generales y específicos en un nuevo escenario de responsabilidad penal que amplía los ámbitos de protección del Estado y sus instituciones frente a las formas de violencia, explotación y maltrato. En esta Ley, además, se definen la protección de menores contra toda enfermedad, contra el conflicto armado, contra la explotación económica y sexual, contra la mendicidad, el desplazamiento, el reclutamiento forzado, desastres naturales y en general todo aquello que afecte el bienestar físico y emocional de los niños, niñas y adolescentes.

Pero la Ley de Infancia y Adolescencia no es suficiente si no va acompañada de profundas transformaciones

frente a los estudios, diagnósticos y análisis de la situación real de los niños, niñas y adolescentes en los niveles local y nacional. Tales cambios deberán traducirse en acciones y programas de tipo preventivo que sean expresiones de políticas públicas basadas en el inalienable concepto de protección integral de los niños, niñas y adolescentes como sujetos titulares de sus propios derechos en una sociedad que enfrenta problemas estructurales de desigualdad cultural y económica, injusticia social por la falta de oportunidades para el acceso a los bienes y servicios sociales, culturales y políticos.

Es en este panorama donde se delinearán muchos de los retos de la institución escolar, que, al parecer, avanza lentamente en la articulación sus acciones pedagógicas con el nuevo ordenamiento jurídico, el cual exige un trabajo conjunto, entre la familia, los actores e instituciones sociales, tendente a priorizar la infancia, la niñez y adolescencia como bien social que hay que promover, proteger y preservar.

La Ley 1620 de 2013 y su decreto reglamentario 1965 de 2013, no solo establecen comprensiones y caracterizaciones sobre la violencia escolar, sino que indican mecanismos para atención integral de este fenómeno, cada vez más complejo, que requiere acciones y compromisos, pues es lesivo y maltrata las relaciones sociales en la escuela, además de extenderse a los distintos ámbitos sociales y familiares. El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar dirige sus acciones a la promoción, orientación y coordinación de estrategias, programas y actividades, en la corresponsabilidad que tienen los distintos actores educativos (institución escolar, familia y Estado), para la construcción de una ciudadanía responsable en el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los niños, niñas y adolescentes de los niveles educativos de preescolar, básica y media. En síntesis, es construir una cultura de paz como consecuencia de los esfuerzos por fomentar “mecanismos de prevención, protección, detección temprana y denuncia de todas aquellas conductas que atentan contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes” (artículo 4-5).

Uno de los aspectos importantes de la Ley 1620, frente a la necesidad de herramientas para afrontar la violencia escolar, es el diseño de la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar, con ella, por medio de protocolos y procesos, las instituciones escolares deben dar cuenta de los componentes de la ruta (promoción, prevención, atención y seguimiento); lo que exige la participación activa de toda la comunidad educativa con el fin de identificar oportunidades, limitaciones y riesgos que poseen las instituciones escolares y desde ahí establecer: a) políticas institucionales, b) mecanismos y herramientas, c) reconocimiento de situaciones, d) protocolos y, e) registro y seguimiento (Mosquera, et al., 2014, pp. 71-130).

Los pactos y acuerdos de convivencia escolar que se recogen en manuales de convivencia deben permitir y estimular la vida en sociedad. Las normas, en el contexto de la escuela, deberían ser la expresión de las responsabilidades y de los derechos que exige la vida en comunidad, pues una convivencia escolar fraterna, pacífica y armoniosa debe ser la consecuencia de la movilización activa de los miembros de la institución escolar por construir ambientes de aprendizaje libres de violencia donde los niños, niñas y adolescentes puedan disfrutar el ejercicio de los derechos humanos y encontrar mecanismos eficaces para dirimir y enfrentar los conflictos que emergen de la inevitable experiencia de vivir en comunidad y compartir proyectos colectivos.

El manual de convivencia, como conjunto de principios, valores, derechos y deberes que facilitan y dignifican la vida escolar, debe construirse participativamente desde el diálogo, discusión y concertación sobre aquellos aspectos que requiere cada institución escolar para que se alcancen colectivamente las aspiraciones de la comunidad educativa. De esta manera será más fácil interiorizar y respetar los acuerdos-pactos.

Con la entrada en vigencia del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la definición de actores y responsabilidades, se hace imperativa la actualización y modernización de los manuales de convivencia. Es necesario que estos no sean solo la expresión de un documento punitivo que señala sanciones, sino que, por el contrario, permita articular las finalidades del Proyecto Educativo de la Institución (PEI), con la

exigencia de una de una ciudadanía responsable. Ello implica nuevas formas de entender la constitución moral, epistémica y política de los individuos que habitan el espacio escolar. Pues, si bien existen problemáticas comunes en la convivencia escolar, los contextos de las instituciones escolares, así como sus aspiraciones educativas, son indicativos, puntos de referencia y de acción para la construcción participativa de los manuales de convivencia.

Educación para la libertad, la autonomía y la diversidad

El diseño de ambientes de aprendizaje que favorezcan la convivencia pacífica requiere de estrategias pedagógicas que formen parte de los componentes de cada una de las asignaturas. Ello implica enfocar las acciones e iniciativas en la dignificación de la vida de los niños, niñas, adolescentes, docentes, directivos docentes y, en general, de todas las personas que hacen parte de la comunidad educativa. La convivencia, entonces, debe posibilitar el ejercicio y el respeto de los derechos como de las obligaciones y responsabilidades que se desprenden de ellos y, así, propiciar, acompañar y promover perspectivas de género que reconozcan la diversidad de concepciones de vida buena y vida valiosa que acompañan a los miembros de la comunidad escolar. Se trata de fortalecer relaciones fraternas que no lesionen los intereses por procedencia, religión, edad, género, orientación sexual, situación socioeconómica o discapacidad, pues el reto de la vida en comunidad es poder “vivir juntos y diferentes”.

Estas perspectivas y enfoques deben permitir, entre otras cosas, el cuidado en los distintos espacios escolares y la reflexión en el marco de la constitución de los nuevos sujetos morales; perspectivas que también estimulen el respeto por los derechos de los animales y la conservación del medio ambiente como camino para construir una cultura de paz que se afianza en la coexistencia y el cuidado de todas las formas de vida.

Conclusiones y recomendaciones para trabajar problemáticas de convivencia escolar

Desde la perspectiva de Kohlberg, el desarrollo moral involucra el desarrollo lógico y la adaptación de roles sociales que, aunque no son suficientes para garantizar una conducta moral consistente (Díaz-Aguado y Medrano, 1995), posibilitan elementos para un adecuado trabajo de aula. Así pues, el desarrollo moral, como bien apunta Kohlberg, no son pautas socioculturales secuenciales adquiridas sino seis estructuras que emergen de la interacción del niño con el entorno (Rubio, 2003, p. 505). En este sentido, los trabajos escolares como talleres y actividades de grupo, en las que los estudiantes puedan discutir, analizar y exponer posturas personales sobre formas de actuar ante determinadas situaciones, son actividades que ayudan, por un lado, a diagnosticar la comprensión moral de los estudiantes de un grupo y, por el otro, a fortalecer las estructuras de maduración en el juicio moral de los estudiantes.

Los dilemas morales son pequeñas narraciones que permiten a los estudiantes enfrentarse hipotéticamente a situaciones de orden moral que exige la toma de decisiones ante dos o más alternativas, cada una con su respectiva problemática y consecuencias. Como estrategia pedagógica, el uso de los dilemas morales en el trabajo de aula permite a los estudiantes desarrollar su capacidad de juicio moral, así como las habilidades sociales de escucha activa a sus compañeros, además de exponer argumentos sobre preferencias y modos de actuar y tomar decisiones. Con la estrategia de dilemas morales se busca que los estudiantes, ante situaciones que pueden suceder en la vida real, expongan sus puntos de vista, aunque choquen con las opiniones de sus compañeros, pues la toma responsable de decisiones implica confrontar la diversidad de puntos de vista y evaluar un amplio panorama de consecuencias y oportunidades.

Para construir un buen dilema moral para el trabajo del aula, es importante que el maestro lo diseñe tomando como fuente para la elaboración noticias, revistas científicas, hechos históricos, avances científicos, películas, situaciones de la vida cotidiana, problemáticas de la vida escolar. Entre las características de la estructura

narrativa del dilema se sugiere que sea corto y claro, que tenga presente la edad de los niños con quienes se va a tratar. La información que aporte el dilema debe ser limitada pero suficiente para problematizar la situación. Los hechos deben ser específicos. Las alternativas de solución deben contrastar dos o más principios morales. Debe haber un protagonista o un grupo de protagonistas. Es importante, asimismo, que en el desarrollo de la estrategia de dilemas morales se pueda leer el dilema en voz alta y aclarar dudas, si las hay, sobre la comprensión de la narración. Además, para realizar una buena discusión, es necesario que los estudiantes logren identificar de qué trata el dilema, qué principios entran en conflicto en el dilema; para ello se pueden plantear preguntas como ¿si estuvieras en esta situación cuál sería tu decisión?, ¿el comportamiento de los personajes fue correcto o incorrecto? (Cf. Mejía y Rodríguez, 2013, pp. 41-58).

Frente a este tipo de actividades, es frecuente encontrar desánimo, desinterés y falta de compromiso por parte de los estudiantes, que al parecer no toman con suficiente seriedad actividades que involucran sus percepciones y reflexiones más profundas y sinceras sobre el mundo. Quizá se deba a que existe una creencia generalizada que supone que cada quien ya tiene resuelta su vida y tiene un repertorio de respuestas a problemas. Lo que se busca al usar el dilema moral como estrategia pedagógica es que los estudiantes coloquen en tensión sus propios puntos de vista. Para que la actividad sea productiva se requiere que el profesor, a través de una cuidadosa mayéutica, pueda explorar las más variadas posibilidades y consecuencias de las decisiones humanas en el campo de la vida moral.

Otra de las estrategias que permite desarrollar en los estudiantes actitudes que favorecen la convivencia escolar son los juegos de roles implementados de manera permanente y con la preparación adecuada. Durante la actividad, los estudiantes interpretan roles y asumen situaciones problemáticas en las que deben tomar decisiones, así, ponen en práctica competencias ciudadanas como la resolución de conflictos de manera pacífica, fortalecen las habilidades sociales de comunicación, asertividad, y el entendimiento adecuado de las emociones propias y las de los demás.

Es importante en la planeación y diseño de los juegos de roles identificar previamente situaciones de tensión en el grupo que requieran atención y trabajo sistemático:

“Una vez planteada la situación [...] cada participante recibe instrucciones confidenciales que establecen su rol: quién es la persona, cuáles son sus intereses, que opciones de solución preferiría y por qué las preferiría, y cuáles son los mínimos que espera lograr del encuentro”. (Parra, 2013, p. 55)

Para construir ambientes de aula que sean constructivos, fraternos y seguros, las situaciones de conflicto que se presentan al interior del salón, en la institución en general o relacionadas con las problemáticas que enfrentan los niños, niñas y adolescentes, deberán ser abordadas en espacios de diálogo. El silencio frente a determinadas situaciones que afectan negativamente la construcción del tejido social institucionaliza prácticas que dañan los ambientes sanos y envían un mensaje negativo a los estudiantes de la forma como la institución escolar enfrenta el conflicto y sus problemas.

Los docentes, directivos docentes y miembros permanentes de la institución escolar deben estar atentos, alerta, y hacer un seguimiento responsable a los estudiantes en los distintos espacios del colegio, pues la violencia, el abuso, el maltrato, acontece allí, donde no existe la mirada de un adulto. La violencia en la escuela, como se anotó antes, no se presenta solo entre estudiantes, permea también la relación de los docentes con los estudiantes, los docentes con colegas de trabajo y de estos con los directivos docentes, el conflicto es una constante, en la vida en sociedad como en la escuela, que todos los días debe asumirse de la mejor manera para garantizar una educación de calidad que dé cuenta de la formación de ciudadanos comprometidos con la paz.

La institución escolar debe establecer alianzas y mantener comunicación con las secretarías del gobierno, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF, y la Defensoría del Pueblo, pues dada la naturaleza y magnitudes que en los últimos años ha tenido la violencia escolar se requiere que docentes, directivos docentes y orientadores no estén solos en una tarea que es responsabilidad de la sociedad en general. No

se puede desconocer la existencia de un profundo malestar docente frente a las complejidades que implica la atención de la violencia. Ante la actualización del sistema de responsabilidad penal y los tipos de situaciones que señala la Ley 1620 de 2013, los maestros son presas de miedo e impotencia para atender las distintas situaciones de tensión y conflicto en la escuela, que en un gran porcentaje son delitos que comenten menores encomendados al cuidado y protección de la institución escolar. Surgen preguntas, entonces, como ¿hasta dónde llegan las responsabilidades de docentes, directivos docentes y orientadores frente a las situaciones de conflicto? ¿Qué riesgos no se pueden correr en la atención de los conflictos entre menores?

Es urgente emprender labores como la actualización de los manuales de convivencia, proceso que debe ser participativo y dar cuenta de las necesidades y aspiraciones colectivas de cada institución y expresión de la realización de su proyecto educativo institucional. Se requiere, además, un liderazgo de docentes y directivos docentes que transforme prácticas y construya competencias ciudadanas para una cultura de paz. Es importante que las directivas docentes puedan desarrollar tres tipos de saberes: 1) capacidad para reflexionar; 2) capacidad para consolidar equipos de trabajo; 3) capacidad para generar espacios de diálogo (Mosquera, T, 2014, p. 188).

Referencias

Agudelo, E. (2014). *Vivencias, saberes y conflictos La representación social de los derechos humanos en las prácticas de formación docente*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Arias, M. L. (1992). *Timidez y agresividad en la escuela*. Cali: Fundación para la Educación Superior.

Bayona, J. A. (Diciembre, 1987). Ser maestro: una profesión peligrosa. *Educación y cultura*, n.º 13, 60-63.

Bonifacio, B. (2007). Experiencia y construcción personal de la moralidad. Estudio de seis casos en Aguascalientes. *Investigación*, 12 (35), 1209-1239.

Camargo, M. (Primer semestre, 1997). Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, 34, 5-24.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Taurus/Universidad de los Andes.

Chaux, E., Lleras, J., y Velásquez, A. (2013). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Chaux, E., y Velásquez, A. (Segundo semestre, 2008). Violencia en los colegios de Bogotá: contraste internacional y algunas recomendaciones. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 14-37.

Navarrete, G. D. (2007). La violencia de pares: malestar en la sociedad contemporánea. Tesis psicológica: *Revista de la Facultad de Psicología*, (2), 49-57.

Del Rey, R., Mora-Merchán, JA, & Ruiz, RO (2001). Violencia Entre Escolares: Conceptos y Etiquetas verbales Que definen el fenómeno del maltrato Entre Iguales *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (41), 95-113.

Centro Nacional de Memoria Histórica (GMH) (2013). *¡BASTA YA! Colombia: Memorias de Guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista iberoamericana de educación*, 37(1), 1.

Díaz-Aguado, M. J., y Medrano, C. (1995). *Educación y razonamiento moral*. Bilbao: Mensajero.

Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Unicef, Oficina Regional para América Latina y el Caribe. En: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf

Escámez, J. (2003). Pensar y hacer hoy educación moral. Teoría de la educación. *Revista Interuniversitaria*, 15, 21-31.

Franco, S. (2003). Momento y contexto de la violencia en Colombia. En Sánchez, R. Peñaranda (Comp.), *Pasado y presente de la violencia en Colombia* (pp. 379-406). Bogotá: IEPRI, La Carreta Editores.

García, F. (1992). Violencia juvenil y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 7.

Heinemann, P. (1972). *Mobbing-Gruppvoald bland barn och vuxna IMobbing-group violence by children and adults*. Stockholm: Natur och Kultur.

Hoyos, O. L., Aparicio, J. A., Heibron, K., y Schamun, V. (2004). Representaciones sobre el maltrato entre iguales en niñas y niños escolarizados de 9, 11 y 13 años de nivel socioeconómico alto y bajo de la ciudad de Barranquilla (Colombia). *Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*. Disponible en: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/14/7_Representaciones%20sobre%20el%20maltrato%20en%20ninas%20y%20ninos_psicologia.pdf

Instituto Nacional de Derechos Humanos (INDH) (2012). Ideas para introducir los Derechos Humanos en el Aula. Santiago Chile. En: <http://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/472/derechos-humanos-aula.pdf?sequence=1>

Martínez, H., y Martínez, E. (Octubre, 1998), Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada. *Educación y cultura*, 16, 34-37.

Mejía, J., y Rodríguez, G. (2013). Dilemas morales. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Organización de las Naciones Unidas (ONU) (diciembre 10, 1948). La Declaración Universal de Derechos Humanos. París, Asamblea General de la Organización de Naciones Unidas.

Parra, M. (2013). Juegos de roles. En E. Chaux, J. Lleras y A. Velásquez, *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Parra-Sandoval, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES y Tercer Mundo Editores.

Patarroyo, L. E., y González, V. H. (Abril-junio, 1998). Con el arma en la lonchera. Cien días vistos por CINEP, 10(41), 22-23.

Peláez, S. (Octubre, 1991). La escuela como agente socializador y la violencia. *Educación y cultura*, 24, 22-31.

Pérez, D., y Mejía, M. R. (1996). *De calles, parches, galladas y escuelas: Transformaciones en los procesos de socialización de los jóvenes de hoy*. Bogotá: Cinep, 1996.

Piaget, J. (1971). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella.

Ramírez, F. C. (2006). Violencia y victimización entre escolares. El bullying: estrategias de identificación y elementos para la intervención a través del Test Bull-S. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(9), 333-352.

Restrepo, J. D. (Octubre, 1991). Ser maestro: un peligro mortal. *Educación y cultura*, 24, 7-11.

Rubio, C. (2003). La psicología moral (de Piaget a Kohlberg). En Camps V. (Comp.), *Historia de la ética. La ética contemporánea* [Tomo III]. Barcelona: Crítica.

García, B., Guerrero, J., y Ortiz, B (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Mosquera, T., Báez-Silva A., Barbosa, D., Duque, V., Franco, J., Nieto, J., López, E ...; Sánchez, J. (2014). Guía No. 49 Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 -Decreto 1965 de 2013. Bogotá: Comitato Internazionale Per Lo Sviluppo Dei Popoli.

Secretaría Distrital de Gobierno (2006). Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá. Bogotá: Subsecretaría de Asuntos para la Convivencia y Seguridad Ciudadana. Observatorio de Convivencia y Seguridad Ciudadana de Bogotá. Disponible en: <http://www.ceacsc.gov.co>.

Seis millones de víctimas deja el conflicto en Colombia (Agosto 2, 2014). *Revista Semana*. En: <http://www.semana.com/nacion/articulo/victimas-del-conflicto-armado-en-colombia/376494-3>

Smith, P. K., y Sharp S. (1994). *School bullying: insights and perspectives*. London: Routledge.

Trujillo, M. E. (1993). *Cuatro estudios de casos sobre violencia y estilos pedagógicos* (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín.

Valencia, F. (Enero-junio, 2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 2(1), 29-41.

Vallejo, C. (Octubre, 1991). Escuela y violencia: una reflexión desde la cotidianidad escolar. *Educación y cultura*, 24, 32-38.

Normas consultadas

Congreso de la República de Colombia (1994). Ley 115 General de Educación.

Congreso de la República de Colombia (2006). Ley 1298 de 2006. *Código de infancia y adolescencia*.

Congreso de la República de Colombia (2013). *Ley 1620 de 2013. El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, La Educación para la Sexualidad y la Prevención u mitigación de la Violencia Escolar*.

Ministerio de Educación Nacional (2013). *Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*.

Diálogo del conocimiento

Reafirmar el sentido de la educación es una demanda histórica. Cada época y cultura responde a necesidades e intereses sociales en donde no es ajeno el sujeto como actor. En esta medida se reflexiona en torno al tipo de sociedad y de sujetos afines a ello. Este artículo se constituye en un aporte a una mayor y continuada discusión que debe darse sobre el tema, en tanto pone en contexto la situación, la norma, los aportes teóricos y hace una propuesta pedagógica, que apunta a la formación de sujetos que resistan a subjetivaciones violentas para que de forma crítica aporten a la construcción de una sociedad y cultura de la paz, en donde se “desnaturaliza” la violencia. Esta tarea involucra políticas nacionales y el ejercicio de la política y lo político de las instituciones sociales y actores sociales. La escuela es importante en la formación de la cultura de paz y esta debe responsabilizarse en tanto le compete, es apoyada y reforzada por los distintos escenarios de formación de subjetividad, cabe mencionar que el tema de la educación desborda a la escuela en las actuales condiciones.

La violencia ha estado presente a lo largo de la historia de la humanidad en todos los espacios: familia, barrio, trabajo, ciudad, escuela, etc. Pareciera una constante la ansiedad y deseo de poder, de dominación y sometimiento de unos hombres sobre los otros. Entonces, ¿debemos perder toda esperanza de tener una sociedad más ética y una convivencia de paz? O, por el contrario, ¿deberíamos usar cualquier recurso o posibilidad para buscar espacios generadores de educación para la paz? De acuerdo con el texto que presento, la segunda opción es la más acertada: existe la posibilidad de cambiar esa constatación y, a través de la educación, de la escuela, podemos empezar a educar sujetos más autónomos, más éticos y más comprometidos con la sociedad.

Palabras como Bullying, cyberbullying y matoneo, de uso continuo de un tiempo para acá, refieren a un fenómeno descubierto en las últimas décadas y definen posibilidades de violencia dentro de la escuela. En cada época, espacio o grupo, se generan patrones y muchas reglas que, de forma tácita, regulan la aceptación o la no aceptación de un sujeto; todo aquel que no cumpla ciertas condiciones es rechazado. Nuestra educación se imparte bajo el concepto de homogenización y de no aceptar la diferencia: todo aquel que sea diferente a mí está mal y el trato que le doy es peyorativo, no tiene ninguna opción de entrar en el círculo, queda totalmente afuera... Como resultado de la no aceptación encontramos acciones muy violentas, muy drásticas que llevan a la víctima al ensimismamiento o, incluso, al suicidio.

Una vez identificadas las formas más comunes en las que se presenta la violencia en la escuela, urge la búsqueda de recursos pedagógicos que permita a los educadores generar una educación que fomente la autonomía, el desarrollo moral, la libertad y, sobre todo, la diversidad, el aceptar al otro aunque sea muy diferente a mí en cualquier condición (religión, etnia, raza, socio-política). La escuela tiene una tarea y compromiso muy grande con la sociedad, puesto que, después del hogar, es el segundo espacio donde se construye y se constituye a los individuos.

Como bien lo determina el artículo, que bebe de Kohlberg en este sentido, no se garantiza con todas las pautas dadas que la violencia desaparezca, que todos los sujetos crezcan con una conciencia basada en la moral y la ética, que podamos tener una convivencia sin riñas, sin dificultades, con sujetos todos honestos (cualquiera reconocería lo utópico de dicho ideal), no obstante, sí es factible generar posibilidades de armonía, con más frecuencia cada vez. Si la escuela logra estimular la interacción activa y no dogmática entre docente y estudiante, el estudiante puede más fácilmente tomar conciencia de su papel en la sociedad y hacer aprehensión de nuevos valores. El texto tiene claro que no es una tarea fácil, pero si se encuentran los recursos necesarios y los espacios adecuados se pueden lograr muchos de los objetivos propuestos.

William Castelblanco Caro