

# ENSAYOS

---

- Violencias y conflictos en la escuela.  
Entre el contexto social y la formación  
ciudadanal

Diego Hernán Arias Gómez

- La discusión en el campo de la  
educación y la enseñanza de la  
filosofía: una perspectiva para la  
resolución de conflictos

Miguel Ángel Gómez Mendoza

## Resumen

Los conflictos, vistos como una dinámica inherente a los procesos sociales, también son propios de la escuela. En el presente artículo se contextualiza el tema de la violencia escolar en el marco de los conflictos históricos de la sociedad colombiana y se plantea que la resolución positiva de éstos atraviesa inevitablemente un análisis del contexto sociopolítico que caracteriza el país, así como una mirada distinta de la ciudadanía escolar y la apuesta por la construcción de una cultura democrática en la escuela y fuera de ella.

## Palabras clave

Democracia escolar, ciudadanía escolar, conflicto, violencia escolar.

## Abstract

Conflict, seen as an inherent dynamics of social processes, is also essential to school life. This article contextualizes the issue of school violence in the context of historical conflicts of Colombian society and suggests that the positive resolution of this problem inevitably requires an analysis of the socio-political characteristics of the country. A different look to public schooling is proposed and attention to the construction of a democratic culture, inside and outside school, is called for.

## Key words

School democracy, school citizenship, conflict, school violence.

# Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana<sup>1</sup>

Diego Hernán Arias Gómez<sup>2</sup>

Sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra  
y maduro para el conflicto merece la paz  
(Zuleta, 1994, p. 74).

Esta frase del maestro vallecaucano orienta la presente reflexión, que de entrada identifica cualquier convivencia como una realidad en movimiento, conflictiva, no sólo ligada a los procesos sociales, sino como necesaria para la construcción de una sociedad democrática. Frente a esta afirmación surge la hipótesis de que muchas de las tragedias y violencias de la sociedad y de la escuela colombiana se presentan precisamente por la incapacidad de los sujetos y las instituciones de asumir esta compleja y dinámica relación convivencia-conflicto.

Según diversos estudios y eventos en los planos nacional e internacional<sup>3</sup>, el incremento de la violencia y la agresión escolar ha sido creciente en las últimas décadas. Fenómenos de moda como el *bullying* o matoneo, el cobro de cuentas entre estudiantes, la intolerancia hacia muchos maestros y directivos, la proliferación de

---

<sup>1</sup> Texto recibido el 29 de agosto, evaluado el 10 y el 11 de octubre y arbitrado el 12 de noviembre de 2008.

<sup>2</sup> Doctorando en Educación en Newport University, CA, EE.UU.: Magíster en Sociología de la Educación por la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro del Grupo de Investigación Educación y Cultura Política de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesor de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. [darias@pedagogica.edu.co](mailto:darias@pedagogica.edu.co).

<sup>3</sup> Como ejemplo cabe mencionar la realización en la ciudad de Lisboa, el 25 de junio de 2008, de la IV Conferencia Mundial sobre Violencia Escolar y Políticas Públicas (Fundação Calouste Gulbenkian); los dos monográficos (No. 37 y 38) sobre el tema de la violencia en la escuela de la *Revista Iberoamericana de Educación*, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); o el estudio comparativo de violencia escolar entre España y Francia (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2006).

juegos de choque, el ajuste de cuentas con armas de diverso tipo, al lado del aumento en los índices de suicidio de jóvenes y niños (De Zubiría, 2007), se pueden caracterizar como expresión de diferentes modalidades donde, de algún modo, desembocan los conflictos escolares. Evidencia de esta proliferación es el estudio aparecido recientemente en Bogotá (Secretaría de Gobierno Distrital, 2007) o el que hacen Fernández & Palomero (2001), donde referencian 240 libros y más de 250 artículos de revistas de habla hispana dedicados al tema de la convivencia y la violencia escolar desde 1990. Este panorama, al lado de la espectacularización en los medios de comunicación nacional, indudablemente hace del tema de la violencia escolar parte importante de la agenda educativa contemporánea y, últimamente también, de las políticas públicas.

Vale la pena destacar que en la mayor parte de los análisis realizados escasean rutas de construcción que aborden con seriedad el reconocimiento de la realidad que se vive en las escuelas y en sus alrededores; además, muchas afirmaciones parten de supuestos y preconceptos o se teoriza sobre programas y proyectos que desconocen las lógicas de los actores que están en juego, hechos éstos que impiden reconocer las múltiples variables que entran en juego o que simplifican en exceso, bien sea porque se vincula el fenómeno de la violencia escolar de manera exclusiva a lo visible; es decir, a la voluntad supuestamente anómala e individual de determinados estudiantes, o bien porque se ve en la escuela el reflejo mecánico e inexorable de la violencia social que padece el contexto.

Las miradas comunes sobre este fenómeno han conducido a extensas lamentaciones que añoran el comportamiento de generaciones pasadas, de jóvenes respetuosos y tolerantes que abundaron en épocas pasadas. En otros casos, estas miradas llevan a afinar el reglamento escolar y los manuales de convivencia de los centros, para estipular claramente el conducto regular que les permita a los directivos y docentes deshacerse de los estudiantes problema o, en otros, a sembrar culturas autoritarias y verticales en las clases y fuera de ellas, pues se piensa ingenuamente que la violencia escolar es fruto de falta de normatividad y el exceso de permisividad hacia los estudiantes (Arias, 2007).

En principio, parece que indagaciones recurrentes y creencias frecuentes se fundamentan en verdades dadas, donde la opinión pública y algunos educadores abordan las relaciones desde el *deber ser*, desde el *ideal*, ya sea desde perspectivas psicológicas, sociológicas, políticas, filosóficas o morales, y perciben el conflicto exclusivamente como un problema, cuyo protagonista es el estudiante. En esta línea, se ve al joven como único actor de la supuesta violencia, como ser carente, malformado, vacío; por ende, al docente o al directivo se ve como poseedor del referente del modelo de convivencia, como forjador de un auténtico carácter y un buen comportamiento en el cuerpo del niño o del joven díscolo. Estas lecturas están lejos de entender que “la crisis de los jóvenes, si así se le puede calificar, no es más que la crisis de una sociedad que no puede crear espacios democráticos para que sus sectores

puedan expresarse y participar activamente en su construcción” (Cubides, Laverde & Valderrama, 1998, p. xi).

Ante este panorama reduccionista, se imponen perspectivas que abordan las relaciones humanas en el marco de los vínculos sociales que las provocan, de modo que se entienda el conflicto no solamente como el cruce entre dos o más intereses (Botero, 2006), sino como la confluencia de fuerzas y sentidos, social y políticamente determinados. Cuando un ser humano habla, interpela, difiere, simpatiza, confronta, es su biografía personal la que se cruza con otras, y probablemente fruto de estas intersecciones, adscripciones o repelencias surgen diferentes manifestaciones de cercanía o de distancia. No es posible entender las reacciones individuales sin analizar el contexto en el que se proponen y, por tanto los escenarios de los que provienen los sujetos que interactúan, y justamente este último sentido es donde menos se ha profundizado. En esta línea, es supremamente importante entender que la violencia escolar que se presenta en muchas instituciones teje hilos visibles e invisibles con el contexto social de procedencia de los estudiantes. El barrio, la familia, la calle, los pares, como comunidades de vida, operan a su vez como comunidades de sentido (Berger & Luckman, 1997) que proporcionan la escala de valores y las pautas de comportamiento que tienden a repetirse en distintos contextos y escenarios, y la escuela inevitablemente es uno de ellos.

Por otro lado, la violencia es una construcción social y, como tal, su percepción y su conceptualización dependen de la mirada reguladora del observador. Un acto puede ser violento o no, dependiendo de la perspectiva que se adopte. Para la situación de la escuela, es claro que la mirada del adulto no necesariamente coincide con la del menor, ya que allí se aplica la sentencia según la cual los juicios de valor están filtrados por los esquemas valorativos predisuestos en los individuos (Martín-Baró, 1997) y por las relaciones de poder que en ella se dan, donde el discurso adulto tiene el poder de imponer significados y realidades, en una suerte de hegemonía escolar que se refiere a los “sistemas de prácticas, significados y valores que dan legitimidad a los dispositivos institucionales” (Giroux, 2003, p. 26) y, en este caso, a la cultura escolar dominante. Es decir, que con mucha frecuencia la connotación de violencia, así como la de otros conceptos pedagógicos y sociales (bueno, decente, aplicado, indisciplinado, sucio, etc.), depende de la regulación de poder que prescribe un comportamiento deseable y establece unos límites de normalidad. Así, se entiende que “la palabra *violencia* designa un conjunto de fenómenos violentos sólo para los observadores, pero no para sus actores. En ese terreno, *violencia* es la significación que se le da a un hecho cuando se está ubicado por fuera de ese hecho” (Duschatzky & Corea, 2001, pp. 100-101). Nunca ajenas a las motivaciones de los sujetos, las violencias implican necesariamente las consideraciones y motivaciones de los actores que las generan, lo mismo que la mirada que las clasifica como tales.

Por esto es difícil conceptualizar la violencia exclusivamente desde lo visible, como “una actitud o comportamiento que constituye una violación o arrebató al ser

humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica, moral, derechos, libertades) [que] puede provenir de personas o instituciones y realizarse de forma pasiva o activa” (Prieto, Carrillo & Jiménez, 2005, p. 1030), pues como se ha expuesto, esta definición queda corta al percatarse de que depende del foco de interpretación. Se impone entender la violencia en su contexto de ejecución.

## Sobre los conflictos en el contexto social

De todos modos, e independientemente de la significación que se le dé, hay un correlato entre violencia y conflicto, en el sentido de que casi siempre la primera es el resultado o la consecuencia del segundo. La violencia materializa la incapacidad de tomar otros caminos para resolver situaciones conflictivas, tanto en lo escolar como en lo social. Además deja ver la incapacidad de los sujetos y las sociedades para superar las diferencias y los antagonismos de horizonte dados en determinado momento de la historia.

Por su parte, el conflicto, entendido como aquel fenómeno mediante el cual chocan dos o más visiones aparentemente opuestas, está inscrito en la naturaleza humana, pues se encuentra ligado a la capacidad de razonar, de decidir, de elegir y de optar. Sólo quien piensa y está en la posibilidad de escoger entre varias opciones siente la atracción de fuerzas que, en una suerte de juego de jerarquías, se sobreponen y se rozan. La naturaleza cultural del ser humano lo hace inevitablemente conflictivo, porque como ser social convive con otros, porque como ser racional tiene que tomar decisiones, porque como ser político debe ponderar el interés personal y social.

El conflicto no necesariamente genera violencia. Ésta, como expresión agresiva, puede ser una de sus manifestaciones, pero no la única. El conflicto es choque, oposición. Gracias a las oposiciones, la humanidad ha progresado y verdades incuestionables en su momento, en los campos de la moral o de la ciencia, se pudieron debatir y remplazar. Piénsese por ejemplo en lo conflictivo que debió ser para el mundo medieval la concepción heliocéntrica, para el mundo precolombino la concepción occidental y para el mundo colonial la mirada independentista. En este sentido, el conflicto, en lo macro o en lo micro, representa la discrepancia por cuotas simbólicas o materiales de acción, es el cuestionamiento, la fisura del poder hegemónico que tambalea en su estatus.

La filosofía y la historia han denominado *dialéctica* a este proceso de acción y reacción, de movimiento y pugna de ideas. Idealistas y materialistas coincidieron en entender el movimiento del mundo de la vida como *tesis*, *antítesis* y *síntesis*, en una espiral permanente donde toda puja se resolvía en una conclusión que, era a su vez, un nuevo punto de partida, parcial y a la espera de ser cuestionado, para seguir poniendo en circulación el motor del pensamiento y de la historia (Tejedor, 1989).

Si bien la tendencia normal del ser humano es la búsqueda de armonía y equilibrio, y el conflicto aparentemente altera este orden de cosas, sería un imposible psicológico la permanente conflictividad, lo mismo que sería un imposible socio-

histórico su permanente ausencia. De allí la importancia de asumirlos y manejarlos, no como males necesarios, sino como parte de la dinámica de la vida, incluso como aquello que dignifica, que permite crecer y emancipar, pues

en lugar de desear una relación humana inquietante, compleja y perdible, que estimule nuestra capacidad de luchar y nos obligue a cambiar, deseamos un idilio sin sombras y sin peligros, un nido de amor y por lo tanto, en última instancia, un retorno al huevo (Zuleta, 1985, pp. 9-10).

Desde esta intención se podría decir que el instinto –lo animal– evita el conflicto, lo niega y lo huye, mientras que la cultura –lo humano– lo acoge, lo crea y lo transforma.

A nivel histórico, es interesante observar la transición que se presenta en el siglo pasado y las alteraciones que se provocan en cualquier orden, especialmente en los imaginarios sociales. El siglo XX irrumpe de lleno con todos los ideales de la modernidad, los cristaliza en una serie de avances tecnológicos y cambios rotundos en la manera de entender el individuo, la sociedad, la familia, la producción y, por supuesto, la educación (Hobsbawm, 1998); además, este siglo radicaliza dichas tendencias en sus finales, con una racionalidad que permea gradualmente muchas esferas del saber humano e impone visiones del mundo marcadas por lo científico y lo económico. Impulsada por el mercado, en la psicología de masas de Occidente se produce una especie de obnubilación por el presente y por el consumo; se publicita un congelamiento de la historia. Aun cuando muchas cosmovisiones modernas labradas del siglo XV al XIX entraron en crisis, en el campo de la moral y de la política sobrevivieron notables valoraciones que explican la sociedad del XX y lo que va del XXI. Inmersos en unos esquemas binarios, legados de la cristiandad y que polarizan la escala de valores, para el hombre contemporáneo es casi imposible relacionarse con su exterioridad sin dejar de tomar partido entre el bien/el mal, pacifismo/terrorismo, inteligencia/ignorancia, verdad/mentira, amigo/enemigo, blanco/negro, Oriente/Occidente, aprobado/desaprobado, ciudad/campo, competente/incompetente, etc. La afirmación a ultranza de lo civilizado y de cierta racionalidad que acompañaron los procesos de modernización occidental no sólo condujeron a la incivilización de otras lógicas, de otros saberes, de otras subjetividades y de otras “formas sociales de inexistencia porque las realidades que conforman aparecen como obstáculos con respecto a las realidades que cuentan como importantes: las científicas, avanzadas, superiores, globales o productivas” (Santos, 2005, p. 162). Para el tema que convoca, esta incapacidad de dialogar con otros mundos ha arrastrado a la humanidad a un doble juego frente a los esfuerzos por reproducir la sociedad: por un lado, a esquivar el conflicto, pues se considera negativo, y por otro, a ver en la violencia un mecanismo legítimo (aunque no siempre legal) para someter lo distinto. Al decir de Apple, “el conflicto y la disensión interna de una sociedad se

consideran inherentemente antitéticos al buen funcionamiento de un orden social” (1986, p. 125), lógica que explica la relación entre violencia y conflicto ya que, se piensa, lo opuesto es aquello que, además de negar lo afirmado, mina su existencia, por lo que debe desaparecer.

Lechner (1990) lo explica al referirse a la historia de América Latina como una continua y recíproca ocupación de terreno, donde ninguna frontera física y ningún límite social otorgan seguridad. “Así nace y se interioriza, de generación en generación, un miedo ancestral al otro, al diferente” (p. 90); miedo que se expresa en la tendencia a captar la diferencia como amenaza y alteración del orden. Podría decirse entonces que la violencia, hija de la ignorancia, esconde en el fondo un profundo recelo a lo que el otro es o representa, a su palabra, práctica, gesto o apariencia, puesto que se interpela la identidad, la debilidad de los argumentos, o la incapacidad de dar razones de quien se siente conflictuado.

En lo macro, en un esfuerzo desafortunado por afirmarse y legitimarse, los poderes políticos y económicos manejan una amplia retórica que defiende las bondades del pluralismo y la diversidad porque en últimas, en un mundo fragmentado, lo exótico representa un buen caudal electoral y económico, pero en la práctica, estos mismos poderes no dudan en excluir la contradicción o en estigmatizar a los grupos o a las personas críticas. La arrogancia del poder no permite cuestionar sus privilegios, y bajo el paraguas de fortalecer una falsa unidad en torno a un pretendido proyecto común, lo distinto se desaparece. Aquí se vuelve a la disputa discursiva por la imposición de determinados significados, donde términos como terrorista, paz, justicia, democracia, dependen de la lógica que el orden hegemónico maneja.

En Colombia, el trámite del conflicto ha estado mucho más influenciado por posiciones dogmáticas, cuyas posturas, además de desconocer otras mentalidades, deliberadamente las han aniquilado en forma física, incluso. Hijos e hijas de la intolerancia, el surgimiento como nación desde el siglo XIX y la consolidación como república, estuvieron signados por una tramitación nefasta de los conflictos (Sánchez & Meertens, 1983). Paradójicamente, la manera de parar la tragedia de una época histórica, denominada *Violencia a mediados del siglo XX*, fue mediante la exclusión abierta y permanente de cualquier expresión política diferente del bipartidismo oficial, cuyos representantes fueron quienes precisamente originaron ese baño de sangre que querían contener, y que pretendieron frenar en forma infructuosa al rotar el poder durante el llamado Frente Nacional.

Hoy, la desaparición física de periodistas, líderes e intelectuales, el secuestro de individuos para obtener rentabilidad política o económica, la estigmatización de la oposición ideológica, al lado de la poca honrosa cifra de muertes violentas, desplazamiento forzado, maltrato físico y verbal en el *ranking* mundial, llevan a hacerse las siguientes preguntas: ¿cómo educar en el trámite de los conflictos en un contexto agresivo y hostil? ¿Es posible –como diría García Márquez– una segunda oportunidad sobre la Tierra a las estirpes condenadas a cien años de soledad? ¿Se



puede realizar una pedagogía sobre la negociación de los conflictos cuando persisten las causas estructurales que los generan?

Por ello, quizás el primer paso para aprender a entender los conflictos sea reconocer esta historia personal y colectiva sesgada por la intolerancia, que en un primer momento parece que nos llevara a sacralizar la mismidad, la unanimidad, el pensamiento único, a desconocer la otredad. A la manera del drogadicto cuyo tratamiento sólo se inicia cuando se reconoce dependiente, hay que reconocer que sobre nuestra piel social el conflicto se ha visto como un peligro, y lo diferente como un atentado a lo propio. Por ello, con Jares (1997), en distancia con la racionalidad tecnocrática, seduce la perspectiva hermenéutico-interpretativa del conflicto, que concibe cada situación como propia e irrepetible, condicionada por las interpretaciones particulares de cada miembro que interviene. Todo conflicto, generado por sujetos particulares, está dado por motivaciones y variables propias, condicionadas por experiencias previas, pero también activado por detalles susceptibles de analizarse en momentos y circunstancias especiales.

Como espacio social, la escuela es un escenario inevitable de conflictos motivados por la confluencia de sujetos, experiencias y poderes; además, dada su naturaleza polivalente en cuanto a su función socializadora, donde convergen generaciones y donde la labor formadora es prescriptiva, la conflictividad –manifiesta y latente– sólo cabe entenderla desde la dialéctica entre la macroestructura del sistema social, las políticas hacia él emanadas y los procesos micropolíticos que tienen lugar en su interior (Jares, 1997). Así las cosas, en el contexto colombiano es imposible no vincular la violencia social a la violencia escolar, pues a ella asisten sujetos con aprendizajes previos y, sobre todo, porque hoy es evidente que no sólo en ella se adquieren aprendizajes, sino que la sociedad entera educa (Álvarez, 2003). Es claro que “la cultura social dominante en el contexto político y económico al que pertenece la escuela impregna inevitablemente los intercambios humanos que se producen en ella” (Pérez, 1997, p. 45), así que la violencia en la escuela, si es que existe, habla más de la sociedad en la que está inmersa que de la escuela misma. Sin ser mecánica esta relación, para entender las conexiones de poder que degeneran en violencia escolar es imprescindible entender la forma como se tramitan los conflictos en el entorno y el papel que cumple la fuerza física y psicológica en ellos.

## Violencias y conflictos escolares

Numerosos estudios indican que la escuela ha dejado de ser referente socializador (Cajiao, 1996; Parra, 1985; Vasco, 1994) por varias razones, entre otras porque no ha sabido traducir ni expresar las nuevas sensibilidades, válidas para las generaciones venideras, y porque a la deriva ha repetido el verticalismo, el autoritarismo, el logocentrismo y la fragmentación, herramientas útiles para un período de su evolución, pero que hoy están cuestionadas. Ésta es cada vez menos un lugar para el cuidado y para la canalización de los sueños juveniles, y si es permeable a la repro-

ducción de la violencia social es porque ha perdido la capacidad de darles sentido a los proyectos de los sujetos que la habitan. “La crisis educativa, para tomar una palabra de redundante circulación, nos habla de la alteración de las condiciones que hicieron posible sostener una promesa que hoy se ha disuelto” (Duschatzky, 2001, p. 129). En todo caso, la sociedad tiene su cuota de responsabilidad, pero también las instituciones son responsables a la hora de entender la violencia escolar.

La escuela y la sociedad en la que aprendieron los adultos a ser ciudadanos no valen para el hoy, ya que como poderosamente pregunta Martín-Barbero (1998), ¿qué entusiasmo por los proyectos colectivos le están transmitiendo las derechas y las izquierdas al joven? ¿Qué imágenes de respeto a las normas le enseñan hoy unos ciudadanos mayoritariamente tramposos, ventajistas, aprovechados? ¿Qué experiencias de solidaridad o generosidad les ofrece hoy a los jóvenes una sociedad desconfiada, recelosa, profundamente injusta y, sin embargo, estancada y conformista?

Si la ciudadanía es el escenario para tramitar los conflictos, en lo social y en lo político, de manera constructiva, se imponen nuevas mediaciones que permitan reparar el tejido social descompuesto; además, es urgente el reconocimiento de emergentes expresiones organizativas que, aglutinadas desde múltiples referentes, recreen la posibilidad de sentirse ciudadano y conciban de otro modo la diferencia. Este estrecho vínculo entre la sociedad y la escuela reclama mayor intervención por parte del Estado en lo social, en lo político y en lo económico, pues

si no abordamos conjuntamente estas cuestiones no podremos hacer unos avances sustanciales. Si los debates de la misma pedagogía crítica no se basan en un reconocimiento de estas realidades, puede que también caigan en la trampa de suponer que las escuelas se las podrán arreglar por sí solas (Apple, 2001, p. 107).

Esto significa que el mayor freno para la violencia escolar lo constituyen familias cuyos padres y madres tienen trabajos estables y dignos, que transmiten a sus hijos seguridad y tranquilidad, con asistencia médica suficiente y viviendas decentes; barrios con cubrimiento en servicios básicos y espacios para el deporte y la recreación de jóvenes y niños; además, la esperanza de un futuro cierto para los estudiantes, mediante la promesa segura, por ejemplo, de avanzar hacia estudios superiores y posibilidades laborales para los egresados del sistema. Pero, por otro lado, también se reclama mayor reflexión y acción de la escuela en su interior, para hacerse más significativa frente a las nuevas generaciones y provocar conscientemente la construcción de un conocimiento significativo al igual que la activación de una cultura escolar democrática (Aguilar, 1998).

## Formación ciudadana y pedagogía del conflicto

Trabajar por desarrollar una pedagogía de los conflictos supone impulsar una vigorosa y consciente formación ciudadana y, al revés, la construcción de ciudadanos críticos pasa inevitablemente por una asunción y gestión democrática de los conflictos, cruce que podría proponerse en la relación indisoluble (al estilo aristotélico) de materia y forma; allí, la ciudadanía es la materia y el conflicto es la forma. Así como en la naturaleza no es posible la existencia de algo material sin la forma que lo contiene, no se puede pensar en una convivencia positiva y prospectiva sin ciudadanos educados en el conflicto y para éste. La apuesta es por una convivencia conflictivamente ciudadana.

La ciudadanía, entendida como un proceso de regulación moral y de producción cultural dentro del cual se estructuran subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de un Estado nacional (Giroux, 1993), brinda el horizonte deseable para que en la escuela los estudiantes participen, decidan, critiquen, organicen, movilicen. Y son precisamente los conflictos los que brindan los escenarios, las formas y las coyunturas para que esto sea posible. La decisión educativa sobre el conflicto no puede ser simplemente un acto de buena voluntad; es, en cambio, la posibilidad de construir la capacidad de entrar en un mundo de intereses y necesidades desde donde él se construye, para reconocer que la diferencia es real, lo que quiere decir para el adulto que el estudiante es otro, con motivaciones, razones y argumentos tan válidos como los propios, dilema particularmente complicado para una escuela donde no se aborda de manera seria y pedagógica la formación del carácter moral y a menudo se considera a los estudiantes minusválidos mentales u objetos –no sujetos– de poder.

Significa igualmente que es posible la discusión, ponerse cara a cara con aquello que molesta, exigiendo salir de la cultura social de la hipocresía para reconocer los múltiples caminos de diferencia y exclusión frente a los otros. Por ello, el confrontar pone en la urgencia de hacer presente la frontera del mundo exterior, que se visibiliza en el saber y el poder, dando el paso al acoger, raíz de la democracia. Como la vida y las cosmovisiones son las que se chocan en los conflictos, no es posible un guión preestablecido ni parcelamiento rígido de su secuencia para tramitar su aprendizaje, al estilo de los manuales de competencias ciudadanas; tampoco son intocables temas, normas o límites. Si en lo macro se explica que para que avance la democracia se requiere modificar las constituciones o, en determinado momento, redefinir el sistema jurídico, en lo micro, también es pertinente este juego y se necesitan consensos sobre las fronteras.

El tratamiento educativo del conflicto convoca el transformar-se de los sujetos; entraña la apuesta por la construcción de una cultura democrática escolar; exige una regulación en sus actores, en cuanto implica reconocer no sólo lo propio, sino también entender lo del otro como diferente; colocarse en el horizonte de negociar

las formas particulares que toman las distintas necesidades e intereses; ubicarse honestamente, de cuando en vez, en el lugar del otro. Negociar implica hablar y escuchar, mediar entre lo propio y lo ajeno. En todo buen negocio ninguna de las partes se siente estafada, ejercicio no válido para ocasiones aisladas y esporádicas, sino útil en la medida en que se realiza sistemática y permanentemente. Una comunidad que hace uso inteligente de la argumentación habilita a sus miembros para asumir como fuente de autoridad la fuerza de las razones y no únicamente la jerarquía, mucho menos la violencia o el poder, raíz de muchas injusticias.

Mejía (2001) propone una serie de pasos metodológicos que dan vida a lo que llama negociación cultural:

1. Los mapas del conflicto: son los presupuestos, concepciones o visiones con los cuales entran los diferentes actores del conflicto (o la persona que los vive).
2. Explicitación de los diferentes puntos de vista, donde la situación conflictiva se vuelve polémica o se carga de agresividad, construyendo la distancia.
3. La discusión, que hace visible la manera como los puntos de vista distintos implican cauces y salidas diferentes.
4. Las acciones del mundo de la vida donde se hacen visibles esas diferencias conflictivas, ya no como representación sino como imposibilidad de hacer cosas de cualquier tipo en forma conjunta, pues serían contradictorias.
5. Capacidad de visibilizar los lugares de encuentro y desencuentro, permitiendo ubicar los primeros núcleos que dan sentido a la negociación.
6. Elaboración del flujo del conflicto y colocación en él de las divergencias en su caracterización.
7. Constitución de los núcleos de acción común, en diferentes órdenes: práctico, teórico, simbólico, de encuentro, etc.

Para que su labor sea fértil, la escuela debe estar dispuesta, no a simular el aprendizaje ciudadano, sino a que éste sea real, con los costos que ello implica. Con frecuencia, directivos, docentes y padres de familia reclaman formación para la convivencia y la ciudadanía, más con la añoranza de revivir un ideal republicano respetuoso de la iconografía patria o de unos valores perdidos hacia los mayores, que preocupados por hacer realidad una sociedad posible, donde los jóvenes sean protagonistas. Es decir, urge reconocer los conflictos entre estudiantes, pero también entre éstos y maestros; los conflictos no sólo del salón de clases, sino de los pasillos y los descansos, los de fuera del colegio y los del país. Es la manera de transformar una ineficaz formación ciudadana, redactada en cartillas de buenas intenciones, que ingenuamente se piensa válida para las paredes del salón pero que no toca el mundo de la vida. ¿Qué pasaría, por ejemplo, si fruto de la negociación y de la autonomía que se busca en los estudiantes, éstos demandaran cambiar o suprimir el uniforme,

romper la verticalidad de la evaluación, crear una cooperativa que vendiera más baratos los comestibles, o pedirle rendición de cuentas al rector sobre las ganancias que dejan las pensiones? ¿Estarían las instituciones preparadas para discusiones de este orden? Una institución que, además de temerles a los conflictos, los resuelve con recurrentes figuras de castigo o autoridad, nunca podrá empoderar a sus protagonistas y ayudará más bien a crear ciudadanos dependientes y conformistas, mimetizados de acuerdo con las circunstancias, pusilánimes, ávidos de mesías y de caudillos salvadores.

Más preguntas: ¿Qué clase de preparación tienen los estudiantes para las elecciones de personero estudiantil, cuando se exige que ellas se den en el primer mes de clases? ¿Qué incidencia real tienen los estudiantes en la permanencia de maestros y directivos en las instituciones? ¿Quién se encarga del Manual de convivencia en una escuela y cuándo lo hace? ¿Qué tipo de proyectos existen para la formación en ciudadanía desde la tramitación de los conflictos? ¿Quiénes lo coordinan y de cuántas horas semanales se dispone? ¿Qué conflicto se ha generado en la última semana o mes? ¿Cómo estaba preparada la comunidad escolar para asumirlo, cómo se resolvió y qué enseñanza dejó? Las respuestas a estas y otras preguntas pueden servir para ubicar el estado de la cuestión de la ciudadanía escolar en el centro.

Es tal la importancia estratégica de los conflictos, que aun cuando éstos desaparecieran, por alguna desgracia, en una escuela que decide formar eficazmente en ciudadanía, se tendrían que *diseñar* pedagógicamente algunos para simular nuevas situaciones, generar entrenamientos y continuar este necesario aprendizaje.

Finalmente, es clave entender la complejidad escolar, concebir la escuela como un terreno cultural, “como algo interno, en el sentido equivalente a clima, *ethos* o vida interior de las instituciones; como el conjunto de usos y maneras de manifestarse que tienen éstas en la práctica educativa, acumulación de una arraigada tradición de costumbres, rutinas y procedimientos” (Gimeno, 2001, p. 26). Según Pérez (1998), es muy útil ver la escuela como un cruce de culturas, que ocasionan tensiones, aperturas, bloqueos y contrastes en la construcción de significados:

Al interpretar los factores que intervienen en la vida escolar como culturas estoy resaltando el carácter sistémico y vivo de los elementos que influyen en la determinación de los intercambios de significados y conductas dentro de la institución escolar, así como la naturaleza tácita, imperceptible y pertinaz de los influjos y elementos que configuran la cultura cotidiana (p. 12).

Desatar esos nudos, identificar dichas variables, comprender tales textos, desarmar esos conflictos, por vía restitución del estatus de sujetos a los estudiantes, probablemente contribuyan a transformar las relaciones en su interior y dote a sus moradores de otras herramientas para enfrentar los conflictos y aportar para que no se opte por la violencia como mecanismo de agotamiento.

En coherencia con la introducción, vale la pena comentar que para que florezca el ciudadano del futuro, dotado de las herramientas del pensamiento crítico, de la capacidad de abstraer y categorizar, de resolver problemas, de construir opciones, pero también dispuesto a la solidaridad, la empatía, la ternura, la autonomía, la lucha por la justicia y las habilidades no violentas para relacionarse, se requiere, en la base, una sociedad democrática y deliberante. Y en el caso de que ésta no sea posible transitoriamente, se necesita entonces un sistema escolar que redoble sus esfuerzos, pues consciente de lo limitado que representa para las nuevas generaciones, optimiza al máximo su oportunidad de incidencia. Y en el caso de que tal sistema escolar no exista temporalmente, urgen entonces colegios y escuelas con maestros, maestras y directivos dispuestos a pagar los costos de apostar por la formación en una ciudadanía conflictivamente democrática. Hacer de la escuela un espacio justo, negado para la violencia pero posible para los conflictos, es contribuir a hacerlo también en la sociedad.

## Referencias bibliográficas

- AGUILAR, J. F. (1998). *De viajes, viajeros y laberintos. Innovaciones educativas y culturas contemporáneas*. Bogotá: IDEP, INNOVE.
- ÁLVAREZ, A. (2003). *Los medios de comunicación y la sociedad educadora*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- APPLE, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- APPLE, M. (2001). *Educación "como Dios manda"*. Barcelona: Paidós.
- ARIAS, D. (2007). El Manual de Convivencia como pacto. *Revista Internacional Magisterio*, 24, 72-75.
- BERGER, P. & LUCKMAN, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- BLAYA, C., DEBARBIEUX, E., DEL REY, R. & ORTEGA, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315.
- BOTERO, L. D. (2006). *La escuela: territorio de frontera. Tipología de conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín*. Medellín: IPC-Corporación de Promoción Popular.
- CAJIAO, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Revista Nómadas*, 4, 50-61.
- CUBIDES, H., LAVERDE, M. & VALDERRAMA, C. (eds.) (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- DE ZUBIRÍA, M. (2007). *Cómo prevenir la soledad, la depresión y el suicidio en los niños y jóvenes*. Bogotá: Aguilar.
- DUSCHATZKY, S. (2001). Todo lo sólido se desvanece en el aire. En S. Duschatzky & A. Birgin (comps.). *¿Dónde está la escuela? Ensayos sobre la gestión en tiempos de turbulencia* (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO-Mantial.
- DUSCHATZKY, S. & COREA, C. (2001). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, M. & PALOMERO, J. (2001). Para saber más sobre la violencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 41, 179-203.
- FREIRE, P. (2001). *Pedagogía de la indignación*. Madrid: Morata.
- FUNDAÇÃO CALOUSTRE GULBENKIAN. (2008, 25 de junio). *4th World Conference Violence in School and Public Policies*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Consultado el 20 de noviembre de 2008 en <http://www.fmh.utl.pt/icvs2008/ProgrammeWorldConference.pdf>.

- GIMENO, J. (2001). *Educación y convivir en la aldea global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HOBBSAWM, E. (1998). *Historia del siglo XX*. Buenos Aires: Grijalbo.
- JARES, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 53-74.
- JARÉS, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. España: Editorial Popular.
- LECHNER, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia*. Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍN-BARBERO, J. (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En H. Cubides, M. Laverde & C. Valderrama (eds.) (1998). *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 22-37). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- MEJÍA, M. (2001). *Construir educativamente el conflicto*. Ponencia para el Simposio Peligro-Oportunidad: relación entre conflicto cotidiano y política en Colombia hoy. Manuscrito no publicado. Medellín: Universidad de Antioquia- ENDA- Fundación para el Bienestar Humano-IPC.
- MARTÍN-BARÓ, I. (1997). *Acción e ideología. Psicología social desde Centroamérica*. San Salvador: Universidad Centroamericana José Simeón Cañas.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (ed.) (2005). *Revista Iberoamericana de Educación*, 37. Madrid: Autor.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. (ed.) (2005). *Revista Iberoamericana de Educación*, 38. Madrid: Autor.
- PARRA, R. (1985). *Ausencia de futuro, la juventud colombiana*. Bogotá: Plaza y Janés.
- PÉREZ, Á. (1997). Socialización y educación en la época posmoderna. En J. Goikoetxea & J. García (coords.). *Ensayos de pedagogía crítica* (pp. 45-66). España: Editorial Popular.
- PÉREZ, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PRIETO, M., CARRILLO, J. & JIMÉNEZ, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27, 1027-1045.
- SÁNCHEZ, G. & MEERTENS, D. (1983). *Bandoleros, gamonales y campesinos. El caso de la violencia en Colombia*. Bogotá: El Áncora Editores.
- SANTOS, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.



- SECRETARÍA DISTRITAL DE GOBIERNO (2007). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá, 2006*. Bogotá: Subsecretaría para Asuntos de Convivencia y Seguridad Ciudadana.
- TEJEDOR, C. (1989). *Historia de la filosofía en su marco cultural*. Madrid: Ediciones SM.
- URIBE, M. T. (1998). Órdenes complejos y ciudadanías mestizas: una mirada al caso colombiano. *Revista Estudios Políticos*, 12, 25-45.
- VASCO, C. (1994). El sentido de la educación secundaria. *Cuadernos de Reflexión Educativa*, 13, 72-77.
- ZAPATA-BARRERO, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Madrid: Ánthropos.
- ZULETA, E. (1985). *Sobre la idealización de la vida personal y colectiva y otros ensayos*. Bogotá: Procultura.
- ZULETA, E. (1994). *Elogio de la dificultad y otros ensayos*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

## Resumen

En este trabajo se sostiene que las concepciones o *paradigmas* en la enseñanza de la filosofía y del filosofar (doctrinal o dogmático/ideológico, histórico/patrimonial, problemático o problematizador, democrático/discutidor, praxeológico/ético) sirven como marco comprensivo de las evoluciones recientes de las prácticas filosóficas, en particular de la práctica de *discusión de tipo filosófico* en el contexto de la educación y escuela masificada actual. Se exponen también las condiciones y elementos de surgimiento, definición, posibilidad y límites de la *discusión* en el campo de la educación y en la didáctica de la filosofía. Se muestran la importancia y el tratamiento que ha tenido este tema en contextos europeos, igualmente válido y pertinente para el contexto de resolución dialogada y discutida de problemas en el ámbito institucional escolar o educativo.

## Palabras clave

Enseñanza filosófica, enseñanza de la filosofía, prácticas filosóficas, discusión, discusión filosófica, resolución de conflictos.

## Abstract

This paper argues that the concepts or *paradigms* in teaching philosophy and philosophizing (doctrinal or dogmatic/ideological, historical/heritage, problematic or problematizer, democratic/discourser, praxeology/ethical) may be used as a framework for understanding the latest developments in philosophical practices, in particular, the practice of a *philosophical kind of debate* taking place in present day overcrowded schools and classrooms. It also outlines the conditions and elements of emergence, definitions, possibilities and limitations of *debate* in the field of education and the didactics of philosophy. It shows the importance and treatment that this issue has had in European contexts, equally valid and relevant for the case of dialogue and discussed problem resolution in the context of educative institutions.

## Key words

Philosophical education, teaching philosophy, philosophical practices, philosophical discussion, conflict resolution.