



Tesis Psicológica
ISSN: 1909-8391
tesispsicologica@libertadores.edu.co
Fundación Universitaria Los Libertadores
Colombia

Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas *

González, David; Solórzano-Restrepo, John

Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas *

Tesis Psicológica, vol. 13, núm. 1, 2018

Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139059076004>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Transformación del conflicto y construcción de culturas de paz en las aulas colombianas *

Transformation of the conflict and construction of cultures of peace. in the Colombian classrooms

David González ¹ david.gonzalez@unicervantina.edu.co
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0001-5340-4752>

John Solórzano-Restrepo ²
john.solorzano@unicervantina.edu.co
Fundación Universitaria Cervantina San Agustín, Colombia

 <http://orcid.org/0000-0001-9008-0013>

Tesis Psicológica, vol. 13, núm. 1, 2018

Fundación Universitaria Los
Libertadores, Colombia

Recepción: 07 Diciembre 2017

Revisado: 15 Diciembre 2017

Aprobación: 20 Junio 2018

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139059076004>

Resumen: En el presente artículo se consideran aspectos planteados por investigaciones recientes sobre el conflicto escolar en Colombia, desde las circunstancias que han favorecido la migración de una perspectiva de resolución de conflicto a visiones como la transformación constructiva del conflicto y la construcción de paz en contextos educativos, señalando aspectos o factores a tener en cuenta para una mejor gestión de estos. Se toma como definición la propuesta por Ricaud-Droisy y Zaouche-Gaudron (2003) quienes afirman que el conflicto es “un estado de resistencia, desacuerdo u oposición entre al menos dos personas”. Se revisan factores determinantes en la respuesta al conflicto y estrategias que comúnmente se emplean para responder al mismo. Tras formular un contexto sobre la violencia y la educación en Colombia, se abordan cinco estilos definidos de resolución de conflictos (Oredein & Eigbe, 2014) y se revisan algunos aspectos de su transformación pacífica; posteriormente se analizan algunas iniciativas para el abordaje del conflicto en las escuelas colombianas, junto con los factores centrales o más importantes en ellas. Se concluye que es esencial empoderar a los diferentes agentes en la transformación del conflicto (comprendiendo sus percepciones acerca de la violencia, sus causas y la manera de tratar con ella), que las intervenciones en el medio escolar no pueden estar centradas solamente en los estudiantes y es necesario revisar la violencia instaurada en la escuela en aras de desnaturalizar los abusos y las prácticas injustas. Se hace necesario también desvirtuar el individualismo negativo en un ambiente social de competencia, usualmente propiciado en las aulas colombianas para enfocarse en una educación en la cual cada persona aprenda a tomar al otro verdaderamente en cuenta.

Palabras clave: educación ciudadana, conflicto social, enseñanza y formación, violencia, coexistencia pacífica.

Abstract: This article takes into account the aspects that arise in the investigations that are developed in the school conflict in Colombia, in the circumstances have favored the migration from a conflict resolution perspective to visions of the constructive construction of the conflict and the construction of peace in educational contexts, In this sense, one must take into account a better management of these. It is described as a proposal by Ricaud-Droisy and Zaouche-Gaudron (2003) who affirm that the conflict is "a state of resistance, disagreement or opposition between fewer people". The determining factors in the response to the conflict and the strategies used to respond to it are reviewed. This article shows a review of the history of violence and education

in Colombia, addresses five styles of conflict resolution (Oredein and Eigbe, 2014) and reviews some aspects of its peaceful transformation; In this case, some of the ideas to address the conflict in Colombian schools are analyzed, along with the central or most important factors in them. It is concluded that it is essential in the different agents in the transformation of the conflict (which includes their perceptions about violence, the causes and the way of dealing with it), that attention in the school environment can not be focused only on the students and it is necessary to review violence in school and unfair practices. It is also necessary to deviate from negative individualism in a competitive social environment, as well as in Colombian classrooms.

Keywords: citizen education, social conflict, education and training, violence, peaceful coexistence.

Introducción

El estudio del conflicto y su resolución desde una perspectiva psicológica inició en la postguerra de la Segunda Guerra Mundial, de la mano de científicos sociales preocupados por la barbarie recientemente ocurrida, quienes se preguntaban de qué había dependido y cómo evitar que un conflicto de semejantes proporciones volviese a ocurrir alguna vez. En este contexto surgió el movimiento denominado *Psicología de la paz* (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006).

Los autores en este campo han propuesto definiciones diversas acerca del conflicto; no obstante, la característica común a todas ellas radica en la competencia ante una diferencia de intereses o bienes escasos. De acuerdo con el Ministerio de Educación de Perú (2013), Aron define el conflicto como “Una oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de intereses incompatibles”. De acuerdo con Ricaud-Droisy y Zaouche-Gaudron (2003), el conflicto puede definirse como un estado de resistencia, desacuerdo u oposición entre al menos dos personas. El conflicto también puede ser definido como una interacción social entre al menos dos personas que manifiestan intereses, deseos, expectativas o metas que son distintas; estas diferencias pueden derivar tanto en simples desacuerdos ligeros o diferencias de opinión, hasta procesos de violencia verbal o física.

El conflicto puede ser de tipo interpersonal, intergrupar o internacional; en los dos últimos casos puede derivar incluso en situaciones de guerra (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Paleari, Regalia & Fincham, 2010). Si bien las primeras preguntas en este campo estuvieron orientadas hacia la comprensión y gestión apropiada del conflicto entre naciones o grupos políticos, poco a poco se desarrollaron aproximaciones más moleculares orientadas hacia los conflictos entre personas (inclusive de tipo intrapersonal) y las variables que median en ellos (Deutsch, Coleman & Marcus; 2006).

Aunque el conocimiento con respecto a la resolución de conflictos es amplio, aún no resulta claro por qué las personas afirman emplear estrategias como la cooperación o el compromiso cuando son evaluadas mediante tests o entrevistas, mientras que evidencian otra cosa en la práctica, pues reconocen que frente a problemas reales no han actuado así,

sino que prefieren escoger la competencia, la acomodación e inclusive la evitación (Chaux, 2002).

¿De qué depende que se usen estrategias de resolución de conflictos que se sabe que no son las más apropiadas en problemas de la vida cotidiana? El conflicto no afecta las relaciones interpersonales; el déficit o la inadecuada implementación de estrategias de resolución de conflicto es lo que las afecta y es justamente la preservación de las relaciones interpersonales —situar al otro por encima de la diferencia en juego— la que debe motivarnos a encontrar mejores modos de afrontarlo (Bao, Zhu, Hu & Cui, 2016).

Para superar las dificultades señaladas y llegar a consecuencias que tengan mayor sentido para la vida social y la construcción de convivencia, los conflictos en Colombia se han venido gestionando en los últimos años por medio de mecanismos denominados alternativos, entre los cuales se encuentran: negociación, mediación, conciliación y arbitraje. Estos mecanismos, además de procurar justicia, favorecen la resolución constructiva de los conflictos y permiten reconstruir los lazos comunitarios promoviendo la paz y la solidaridad (Fuquen Alvarado, 2003).

Para favorecer que más personas recurran a este tipo de estrategias, un número importante de países le sigue apostando a la educación centrada en aspectos como las habilidades sociales, la gestión de conflictos o la construcción de culturas de paz (Organización de Naciones Unidas, 2011). No obstante, la escuela en Latinoamérica, que debería ser un entorno seguro y confiable para aprender, se encuentra afectada por prácticas agresivas o violentas que los adultos parecen invisibilizar o naturalizar poco a poco. Valga la pena anotar que estas prácticas son ejercidas tanto por docentes o personal administrativo como por estudiantes, quienes consideran la violencia como un modo de establecer jerarquías al interior de sus grupos de afinidad o como un reclamo por estructura o autoridad por parte de los adultos (Potocnjak, Berger & Tomicic, 2011).

Es necesario que la escuela sea un entorno para la socialización, el fortalecimiento de habilidades, el desarrollo pleno y la participación social pues en definitiva de ello dependerá en gran medida la formación del ciudadano en y para la democracia (Román & Murillo, 2011; Vizcaíno, 2015). En este punto surgen preguntas como ¿puede ser la escuela un escenario para construir una cultura de paz? ¿Qué experiencias se han desarrollado buscando tal ideal? ¿Cuáles son los retos que enfrenta la educación en Colombia para favorecer el desarrollo de este ideal?

En el presente artículo se revisan experiencias de resolución y gestión de conflictos en escenarios educativos colombianos orientadas hacia la construcción de una cultura de paz; se formularán algunas reflexiones sobre la violencia escolar, señalando los elementos de estas experiencias que parecen decisivos en la transformación pacífica de conflictos y en la construcción de una cultura de paz. Finalmente, se plantearán aspectos pendientes o retos existentes en estos frentes.

Violencia urbana y escolar en Colombia: algunas cifras

De acuerdo con Fuquen Alvarado (2003), en las dos últimas décadas el número de conflictos ha aumentado de manera significativa. En Colombia cada día del año se generan aproximadamente 248 heridos por lesiones personales en riñas. El 46% de personas que fallecieron en Colombia durante 2015, lo hicieron como consecuencia de una pelea o una venganza (Justicia, 2016).

Las riñas han mostrado un aumento preocupante. Se ha establecido que la violencia interpersonal en la ciudad aumentó el doble entre los años 2005 y 2012, pasó de 388 casos por cada 100000 habitantes a 622. Los conflictos de convivencia, atendidos diariamente por la Policía Nacional, se han cuadruplicado (Suárez, 31 de mayo de 2015).

En 2016 en la ciudad de Bogotá, se contabilizaron en promedio 53 riñas por hora; si se contempla el consumo de alcohol, pueden llegar a contabilizarse 266 riñas el viernes en la noche y hasta 563 en la madrugada del domingo. En 2015, se reportaron casi medio millón de llamadas a la línea de emergencia para reportar riñas en curso; este aspecto parece favorable pues las riñas que escalan a escenarios de lesiones más graves llegan a ser solo el 3% del total, es decir, 13442, lo que aún es bastante grave (Gómez, 6 de enero de 2016). Para el mes de enero de 2018, se contabilizaron 7746 casos de violencia personal en el país, 902 casos más que los reportados en el mismo mes del año anterior; del total de casos, 1854 ocurrieron en Bogotá (Instituto Nacional de Medicina Legal, 2018).

Para superar las dificultades señaladas y llegar a soluciones que tengan mayor sentido para la vida social y la construcción de convivencia, los conflictos en Colombia se están comenzado a gestionar por medio de mecanismos denominados alternativos, entre los cuales se encuentran: negociación, mediación, conciliación y arbitraje. Estos mecanismos, además de procurar justicia, favorecen la resolución constructiva de los conflictos y permiten construir o reconstruir los lazos comunitarios promoviendo la paz y la solidaridad (Fuquen Alvarado, 2003).

La escolarización —la instrucción formal bajo la dirección de profesores en instituciones denominadas escuelas o colegios (Macionis & Plummer, 2011)— es un importante dispositivo mediante el cual se imparte la educación en las sociedades postindustriales. El entorno en el que se vive en una sociedad de este tipo reviste tal complejidad que se vuelve necesario estudiar durante un importante número de años con el fin de alcanzar los conocimientos y cualificaciones necesarios para desenvolverse, lo que implica que las vivencias en la institución escolar tienen gran influencia en el desarrollo de la persona. El hecho de que los padres de familia deban dedicarse a trabajar para poder sostenerse económicamente y brindar a sus hijos las condiciones y recursos que necesitan ha creado una ruptura fundamental: las responsabilidades que previamente correspondían a la familia, entre ellas la enseñanza de cuestiones como la moral o las “buenas maneras”, ahora recaen en las instituciones educativas (Lasch, 1991). Es en estos contextos en los que un niño conocerá no solo aquellas cosas del saber tecnológico y

otras cualificaciones para desempeñarse en la vida, sino cómo aprender a llevarse con los demás en un entorno social en el cual la violencia es enfrentada de manera ambigua puesto que ante una situación de conflicto si bien los padres no esperan directamente que los niños sean violentos con otros, sí esperan (e incluso se les anima a) que se defiendan y que “no se dejen” de otros. Cuando el afrontamiento del conflicto y la eventual violencia derivada del mismo es ambiguo, la posibilidad de que se dé una resolución constructiva se desvanece.

No obstante, esta “transferencia de responsabilidad” no parece haberse completado exitosamente. Estudios como el de la Organización Naciones Unidas (ONU, 2011) afirman que el antiguo pacto de colaboración entre la escuela y los padres en pro de la crianza de los niños se ha fragmentado, revelando no solo la no aceptación de responsabilidad de las partes en aquello que les compete del proceso (pues el límite en sí no se encuentra definido), sino tensiones e incluso oposiciones.

Se afirma que los niños crecen expuestos a diversas formas de violencia, tanto provenientes de su entorno familiar cercano, como de los diversos contextos con los que interactúan, de los medios de comunicación, entre otros. Aquellos niños que han desarrollado ya un comportamiento agresivo de no ser intervenidos, continuarán mostrándolo cuando sean adultos (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

De acuerdo con Colprensa (2012), en un estudio de la universidad de los Andes en el que se evaluó a 55000 estudiantes de 589 municipios diferentes, el 29% de los estudiantes de 5 de primaria y el 15% de los estudiantes de 9 afirmaron haber sido alguna vez víctimas de agresión física o verbal por parte de algún compañero. El mismo estudio afirma que 1 de cada 5 estudiantes colombianos ha sido víctima de acoso escolar alguna vez en su vida.

Sin embargo, la violencia escolar no es solo un asunto de relaciones entre pares, los docentes y padres de familia también han participado de ella. En Latinoamérica se acepta de manera bastante generalizada que “la letra con sangre entra”; esta premisa, derivada en países como Colombia de la implantación del método lancasteriano en las prácticas educativas durante el siglo XIX, encuentra respaldo incluso en algunas leyes que, gracias a la ambigüedad de sus términos, favorecen que los padres de familia formulen interpretaciones libres de la noción de “corregir moderadamente” (ONU, 2011).

Si bien varios países de la región avanzan hacia un escenario en el cual la violencia corporal esté definitivamente prohibida, en Colombia esto aún no sucede: no se encuentran prohibiciones generales que eviten estos actos ni en las casas ni en las escuelas (pues la ley advierte que lo único prohibido en este sentido es aquello que pueda generar lesiones), ni siquiera en la ley (aunque el sistema de leyes del país lo prohíbe, sigue siendo legal en comunidades indígenas). Esta situación resulta preocupante puesto que la violencia corporal no se genera en las instituciones educativas solamente como mecanismo para “corregir” o “formar” sino por la relación asimétrica y ventajosa de poder entre figuras académicas o administrativas de las instituciones y los estudiantes (ONU, 2011).

Es importante tener en cuenta que las comprensiones sobre las formas de violencia y el modo en que estas afectan la vida escolar depende también del rol que se ocupe en la institución educativa; en una investigación (Díaz Better, 2016) los docentes consideran que la violencia escolar se da por dificultades de tolerancia (57%), mientras que los estudiantes opinan que la violencia se da por temas de consumo de *spa*, *matoneo* (59,6%) y malos entendidos junto con problemas para controlar la ira (49%). No solo existen diferentes comprensiones sobre las causas de la violencia escolar, sino que la percepción sobre la manera en que estas situaciones son resueltas también es diferente. Mientras que los docentes opinan que la solución típica implica el uso de golpes y violencia física (81%), los estudiantes creen que las soluciones más usuales son la existencia de acuerdos (52%) y la confrontación verbal. Esto sugiere la importancia de evaluar las percepciones sobre la violencia escolar y su manejo desde los puntos de vista de los actores educativos en su conjunto para plantear estrategias eficaces de intervención al respecto.

La institución escolar, reconociendo tanto la necesidad de encarar este fenómeno, como de sus responsabilidades y su riesgo de falibilidad, debe entonces proponer procesos preventivos del conflicto en los cuales no participen solamente los estudiantes, sino que se integren diversos factores y actores que intervienen en la problemática para apostarle a la construcción de soluciones diferentes a las usualmente empleadas.

La resolución de conflictos

La investigación ha permitido considerar 5 estilos principales de resolución de conflictos. En principio las personas tienden a seleccionarlos atendiendo a consideraciones relacionadas con sus expectativas (el resultado que se quiere obtener) y en segundo término con lo que significa el otro en el conflicto (significado de la relación).

Tabla 1

Estrategias de resolución de conflicto y factores implicados en la toma de decisiones

Estrategia	Definición	Orientado a	Valoración de la relación con el otro
Competencia	Puede reflejarse en la defensa de derechos propios, defender una posición que se cree correcta o simplemente tratar de ganar a la otra parte.	El individuo persigue sus propios objetivos; se usa cualquier medio de poder que parezca apropiado para lograrlo.	No se valora al otro.
Colaboración	Puede consistir en la exploración del desacuerdo para aprender de las consideraciones del otro, resolviendo una condición que de otro modo tendría a las partes compitiendo por recursos; también puede consistir en una solución creativa a un problema interpersonal.	El individuo intenta encontrar una alternativa que resuelva enteramente tanto las preocupaciones propias como las de la otra persona.	Alta
Compromiso	Se pueden repartir las diferencias con el otro, intercambiar concesiones o buscar rápidamente un punto medio en los tópicos problema.	Lograr una satisfacción, así sea parcial, tanto de los objetivos personales, como de los del otro.	Media
Evitación	Dejar de lado un tema importante, posponer un tema para un mejor momento o simplemente retirarse de una situación que se considera amenazante.	No se busca la satisfacción de los objetivos propios porque son muy discrepantes de los del otro (se juzga como algo inútil). Al evitar se aplaza el conflicto de tener que elegir cuáles objetivos se satisfarán.	Alta
Acomodación	Generosidad o cándida, obedecer una orden de la otra persona o parte cuando uno preferiría no hacerlo o adherir a otro punto de vista.	Se renuncia a los objetivos propios para satisfacer los del otro.	Alta

Fuente: a partir de Deutsch, Coleman y Marcus (2006); Dincyurek y Civelek (2008), Oredein y Eigbe (2014).

Estrategias como la colaboración y el compromiso suponen una estima por el otro, al aplicar este tipo de estrategias una persona intenta buscar opciones que permitan la satisfacción plena de los intereses de ambas partes (colaboración) o la satisfacción parcial de estos (compromiso); acudir al uso de estrategias como la evitación (renunciar temporalmente a la satisfacción de objetivos propios) o la acomodación (ceder los objetivos propios para que el otro consiga los suyos) si bien suponen una alta estima del otro, pueden dar origen a sentimientos de frustración en la relación que pueden favorecer otras tensiones en el vínculo. Cuando se acude al uso de la estrategia de competencia solo interesa ganar, no existe preocupación por lo que el otro pueda sentir, esperar o querer; se podría decir que al emplear esta estrategia el otro es un obstáculo o inclusive de plano no existe.

Diversos factores deben ser considerados en el proceso de la resolución de conflictos, por ejemplo, las verdaderas necesidades o motivaciones de aquellos en conflicto, el concepto que cada una de las partes en conflicto tiene de lo justo, el grado de confianza que cada una de las partes tiene hacia la otra, las emociones presentes en cada una de las partes (lo que puede implicar, desde una perspectiva molecular, incluso el funcionamiento neuropsicológico), su capacidad de autorregulación, el lenguaje usado y los elementos implicados en él (beligerantes o constructivos), entre otros (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006; Bao, Zhu, Hu & Cui, 2016).

Resolver un conflicto no tiene que ver solamente con la selección de la estrategia en función de los objetivos que un individuo tenga en mente, sino con la consideración de los efectos que la aplicación de dicha estrategia pueda comportar para la relación entre ese individuo y el otro con quien se encuentra en conflicto. Dincyurek y Civelek (2008), en su investigación con estudiantes universitarios, analizaron el tipo de estrategia de solución de conflictos que estos escogían dependiendo del tipo de relación que tuviesen con el otro. Encontraron que los estudiantes universitarios suelen recurrir principalmente a las estrategias de compromiso y colaboración con sus amigos, son las principales mientras más cercana sea la relación que tienen con el amigo con quien se encuentran en situación de conflicto; si se revisa el conflicto con padres o madres, los estudiantes universitarios tienden principalmente a recurrir a la estrategia de compromiso. Se plantea entonces que los estudiantes universitarios, más allá de mirar simplemente sus objetivos, se preocupan también por mantener su relación con las otras personas.

No obstante la presencia de diversas investigaciones en el campo, un aspecto problemático constante tiene que ver con que en ocasiones agentes de la resolución de conflictos acuden principalmente a sus saberes o intuiciones más que al conocimiento científico para gestionar procesos de conflicto, de allí que el resultado de tales gestiones sea de mediana o poca utilidad. La escuela ha asumido o intentado asumir el papel principal frente a los procesos de enseñanza y gestión de la resolución de conflictos, pero no es el único actor que debe participar en esto.

Transformación pacífica de conflictos

Harvey (2002), desde una perspectiva filosófica, advierte sobre los peligros de privilegiar las orientaciones “productivas” o “efectivas” en la solución de conflictos, pues ellas implican consideraciones de moralidad neutral y afectan el sentido de responsabilidad, cumplimiento de deberes y reconocimiento de derechos entre las partes en conflicto. Cuando se privilegia el resultado o la potencial ganancia por encima de las relaciones, la resolución del conflicto implica la generación de tensiones adicionales que pueden devenir en conflictos mayores o fragmentar la comunidad en la que este ocurre.

Partiendo de conclusiones como la de Harvey (2002), desde la perspectiva de la antropología de la paz se considera importante romper con aquella máxima de “si quieres paz, prepárate para la guerra”, de marcado sentido pesimista y en la cual las personas viven en una tensión constante esperando el siguiente choque con el otro. Se propone que quien quiere paz puede y debe prepararse para la paz; se afirma que esta puede alcanzarse por medios pacíficos y para ello su punto de partida es la humanidad y no aspectos como credos, ideologías y partidos políticos, entre otros (Jiménez-Bautista, 2009).

Para que la educación para la paz sea una realidad es necesario concebirla desde la perspectiva de paz positiva, es decir, a partir de las acciones de corte pedagógico que permitan que todos los involucrados en

los conflictos logren resolverlos de modo favorable. Cuando la educación para la paz es concebida desde una perspectiva negativa, basada en el fortalecimiento de la norma y del orden institucional, se obliga a los ciudadanos a una tensa convivencia que se origina en el hecho de no atender verdaderamente a aquellas variables sociales que influyen en que los estados de conflicto o guerra se desencadenen, por ejemplo, la inequidad en la distribución de la tierra, de la renta, de la administración de justicia, entre otras. Al ser la educación una institución social, se puede afirmar que la responsabilidad no es solamente del entorno escolar, sino que debe comprometer a los diversos actores e instituciones sociales (Villamil, 2013). Se hace necesario que la sociedad como un todo reconozca aquellas variables o factores que propician el conflicto o la guerra y se disponga a actuar para resolverlos sin ingenuidad, buscando un bienestar común sustentado en una ética global.

Desde la teoría de conflictos, Galtung (2003) propone que la resolución creativa y no violenta del conflicto es necesaria para alcanzar la paz y acepta que si bien el conflicto es inherente a la condición humana, la violencia no lo es. Galtung (2003) plantea que es necesario trascender de la noción de resolución de conflictos como una simple perspectiva de prevención o disminución del daño hacia una de satisfacción y de trascendencia de este primer horizonte, centrada en la reducción de otro tipo de violencias que, de acuerdo con Jiménez-Bautista (2009) pueden ser estructural (generada por mediaciones institucionales) y cultural (facetas o formas culturales que justifican la existencia y el ejercicio de la violencia).

Galtung afirma que la paz no existe; incluso si no nos agredimos directamente, pues cuando existen necesidades humanas básicas insatisfechas o cuando proliferan las injusticias no se puede hablar de paz. Por ello, señala la importancia de intervenir desde la perspectiva de la paz positiva, es decir, comprometiendo a los actores sociales en general a buscar la supresión de todas aquellas cosas que son evitables y que se convierten en barreras para el progreso conjunto de la humanidad, entre ellas: el hambre, la pobreza, la contaminación, la desigualdad (Islas, Vera-Hernández & Miranda-Medina, 2018).

¿Cuáles pueden ser las formas de violencia estructural de la escuela? Entre ellas se encuentran aspectos económicos _que condicionan el acceso y las condiciones de calidad—, la asimetría de poder —legitimada y poco cuestionada o sostenida en el tiempo por *la ley del silencio* que suele imperar entre los estudiantes—, el lenguaje, entre otras.

Para que se pueda trascender a estos factores de violencia estructural y transformar los conflictos en oportunidades, es necesario modificar las prácticas de *corrección escolar*, usualmente basadas en métodos punitivos que enseñan la obediencia por miedo, en lugar de propiciar el acatamiento de una norma gracias a la comprensión que esta tiene para la vida en comunidad. Para lograr esto no solo los métodos deben cambiar, sino que deben trascender del nivel teórico al práctico, se debe propiciar que los estudiantes desarrollen relaciones de calidad, enseñando competencias sociales y valores (Ibarrola-García & Iriarte-Redín, 2012) y promoviendo la formación de la inteligencia emocional, pues esta permite reflexionar

sobre el modo en que se gestionan las emociones tanto propias como aquellas que son fruto de la interacción con los demás (Cano Valverde & Reyes Ruiz, 2015).

Galtung (2003), desde su planteamiento en el método Trascend, afirma que los tres elementos fundamentales para lograr superar el conflicto encontrando soluciones constructivas son la empatía, que permite contrarrestar actitudes negativas; la no-violencia, que compensa la agresión y las acciones violentas, y la creatividad, que permita la superación de las contradicciones que pueden emerger entre las partes en un conflicto.

París Albert (2007) propone que para la transformación pacífica de los conflictos se debe lograr el empoderamiento de cada una de las partes pues esto permite alcanzar acuerdos mediante la comunicación. Desde esta perspectiva, los objetivos de las partes no deben tener una consideración central, sino que se deben privilegiar las relaciones humanas y los efectos que tanto el conflicto como su resolución tienen sobre ellas.

Tirado Morueta y Conde Vélez (2015), en su investigación del efecto de acciones preventivas sobre la convivencia escolar, concluyen que el uso de la estrategia de mediación, así como la creación de una cultura de educación en conflictos son elementos fundamentales en la reducción de los problemas de conducta en el entorno escolar. Resulta entonces esencial que para el abordaje del conflicto no se propongan “estrategias en frío”, sino que las personas que integran una comunidad puedan estar realmente inmersas en una cultura, en un modo de pensar y de actuar habitual que les permita encontrar soluciones constructivas a los conflictos; ello implica modificar los funcionamientos de la institución escolar.

Algunas iniciativas para el abordaje del conflicto en la escuela en Colombia

Duque, Orduz, Sandoval, Caicedo y Klevens (2007) comentan que en 1998, la ciudad de Medellín dio inicio al programa de convivencia ciudadana, iniciativa que buscaba tanto estimular la convivencia, como prevenir la violencia. Este programa se basó en seis componentes, uno de ellos fue la prevención de la violencia entre niños y adolescentes, que dio origen en el año 2001 al programa de prevención temprana de la violencia.

Este programa buscaba no solo prevenir la ocurrencia de comportamientos violentos, sino el estímulo del comportamiento prosocial y la prevención del consumo de spa. Este programa fue diseñado luego de realizar diversas consultas con instituciones del área urbana y se centró en dos aspectos clave: a) la enseñanza de habilidades prosociales en el aula y de un manejo consistente y no violento de la conducta por parte de los maestros, y b) el manejo consistente y no violento de la conducta de niños que ya tuviesen problemas de comportamiento por parte de sus padres (Duque et ál. 2007).

La intervención estuvo orientada a docentes, familiares y estudiantes y se implementó por un periodo de 12 meses. Se encontró que no solo se había logrado una reducción de la violencia, sino que se

había logrado incentivar el comportamiento prosocial. No obstante, se presentaron diversos problemas reconocidos por los investigadores como los relacionados con temas de selección de participantes (pues algunos pudieron haber migrado de donde vivían por efecto de la violencia), la participación voluntaria (que generó una adherencia del 58% por parte de los profesores y la aplicación de los contenidos en una o dos sesiones de sus clases). Una conclusión fundamental es que la prueba de una iniciativa como esta debe formularse y evaluarse primero a pequeña escala antes de ampliarla; la implementación a gran escala conlleva diversos problemas (Duque et ál. 2007).

El Centro de Arbitraje y Conciliación de la Cámara de Comercio de Bogotá diseñó e implementó en 1997 el proyecto de conciliación escolar (Ariadna), mismo que sería eventualmente reemplazado en el año 2000 por el proyecto para la gestión del conflicto (Hermes), experiencia corregida y mejorada centrada en la transformación positiva de los conflictos, diseñada a partir de los aprendizajes logrados con el proyecto Ariadna (Bueno Cipagauta, Díaz Yopasá, Corredor Jiménez & Rojas Forero, 2007).

Estos programas, que generaron un impacto significativo en los modos de resolución de conflicto de los estudiantes beneficiarios, permitieron también reconocer varias de las causas más comunes de conflicto en el contexto escolar (robo, apodos de tipo peyorativo, preferencia en contra de otros, discriminación, agresión y falta de respeto, entre otras), lo cual favorece que a futuro se pueda realizar una prevención más precisa de estos (Unicef, 2009).

Ariadna fue un programa que insistió en la importancia de la formación en la escuela y la creación de espacios para tal propósito, también insistió en la importancia de la participación de los diversos actores escolares para mediante la práctica cotidiana convertir al consenso en una práctica común. También propuso a la comunidad escolar el concepto de conciliación y resaltó la importancia de aprender a contar con la ayuda de un tercero que favorezca la posibilidad de llegar a acuerdos entre las partes. El programa Hermes insiste en el reconocimiento de términos de base para comprender el conflicto y se centra también en que los estudiantes logren reconocer la diferencia y aprendan a respetarla. Desde el punto de vista de este programa, se considera al conflicto como un elemento que puede ser positivo para la escuela si se administra apropiadamente, es decir, si las partes implicadas se orientan colaborativamente a definir claramente la naturaleza del conflicto, si comprenden que este siempre ocurre en medio de relaciones de poder de diversa índole y si se comprometen con unos valores específicos como la paz, el perdón, el respeto y la justicia.

Estos programas han sido considerados como coherentes y completos; no obstante, se resalta la importancia de involucrar a los demás actores escolares y a la misma familia para que el aprendizaje logrado en estos programas pueda llevarse al ejercicio en la vida real y contribuya a la convivencia y a la paz. Es importante que estas iniciativas amplíen la cobertura a niños de educación básica, pues se implementaba

preferentemente en población de 13 a 18 años (Bueno Cipagauta, Díaz Yopasá, Corredor Jiménez & Rojas Forero, 2007).

Jiménez, Nieto y Lleras (2009) evaluaron el programa de reducción de la violencia en Colombia: Aulas en paz. Esta iniciativa fue importante porque implicó una transición de la metodología usual en la que se brindaba conocimiento teórico, confiando en que este influenciara la vida práctica, a un interés por la puesta en práctica de las habilidades para la convivencia. El programa comenzó en 2005, con el objetivo de promover la convivencia, la prevención de la agresión y el desarrollo de competencias ciudadanas. Se enfocó tanto en el abordaje de niños y niñas de segundo a quinto de primaria como de sus familias.

El programa Aulas en paz fue una iniciativa implementada con base en tres acciones centrales: un currículo que favoreciera la emergencia de competencias ciudadanas en el aula; refuerzo extracurricular y talleres, y visitas y llamadas telefónicas a padres/madres de familia (Ramos, Nieto & Chaux, 2007).

Si bien se logró que el programa se expandiera nacionalmente y fuera adoptado institucionalmente por diversas entidades educativas, surgieron varios problemas de implementación que influyeron en la calidad de la aplicación y eventualmente en los resultados de esta (e.g.) en algunos grupos de clase existía un solo docente que brindaba las asignaturas, lo cual disminuía la posibilidad de diálogo y de concertación de normas). Se apreció la necesidad de formular adaptaciones para el programa en las diversas regiones del país y de conseguir interlocutores en las instituciones con el fin de garantizar las condiciones apropiadas para la continuidad del programa, que logró reconocimiento e implementaciones internacionales.

Delgado Salazar y Lara Salcedo (2008) analizaron tres instituciones educativas que han logrado una transición de procesos de mediación de conflicto a la construcción de comunidades justas, término originalmente propuesto desde la psicología moral por Lawrence Kohlberg, que se refiere a la construcción de un escenario de interacción escolar donde puede lograrse la regulación de la comunidad mediante un proceso democrático y participativo de toma de decisiones.

Se evidenció que las escuelas que adoptaron el ejercicio de comunidades justas, lograron fortalecer habilidades para la deliberación y el análisis e incluso han planteado sus propios organismos de control para lograr autorregulación, lo cual decididamente apoya la construcción de ciudadanía en los estudiantes. Si la escuela fomenta la cooperación, la autonomía, la solidaridad y el cuidado del otro, podrán emerger sentimientos altruistas y conductas prosociales (Delgado Salazar & Lara Salcedo, 2008).

Una investigación sobre las prácticas destacadas en el área de ética y valores a partir de los documentos postulados al premio Compartir al Maestro (González, Niño, Ortiz, Posada, Rey & Solórzano, 2012) reveló que si bien el espacio académico de esta asignatura no permite la derivación de aspectos como una pedagogía o una didáctica características que permitan reconocer su estructura, logra tener impacto en los

estudiantes cuando los maestros que lo dirigen conducen a los estudiantes a reflexionar en términos de sus argumentos morales y a reconocer la importancia de estos para ejercer una vida autónoma y solidaria en sociedad. Se reconoce que la formación en términos de la ética y los valores que trasciende el discurso plano e invita al estudiante a reflexionar sobre cómo aplica estos elementos en su propia vida, es una estrategia que apunta a la construcción de paz en las escuelas.

Aguilar Moreno y Ariza Muñoz (2015) proponen que los derechos humanos pueden ser el medio por el cual se puede enseñar la resolución de conflictos en el aula, pues para que este se desarrolle de una manera constructiva, es necesario crear las condiciones para evitar que sea suprimido con antelación por la opinión de otro dominante.

La formación desde la perspectiva de los derechos humanos debe tener impacto en diferentes niveles de la institución escolar, propiciando incluso el reemplazo del concepto de disciplina (naturalizado en muchas instituciones escolares) por el de convivencia, en el que se torna necesaria la participación de los diversos miembros de la comunidad educativa en la definición de normas con las que puedan identificarse y asumirlas de manera comprometida (Aguilar Moreno & Ariza Muñoz, 2015).

Conclusiones

Con relación a la violencia en la escuela colombiana, se hace necesario resignificar a la escuela en sí misma, revisar sus fines y su función en la sociedad; es necesario desnaturalizar los abusos y las prácticas injustas que tanto estudiantes, como padres de familia consideran que, a pesar de ser aversivas e inclusive denigrantes, van encaminadas a su formación, que es apropiado que le sucedan porque son “por su bien”. Hay demasiada violencia en la escuela instaurada desde el concepto clásico de disciplina, que tiende a perpetuarse por el silencio de quienes son sus víctimas, interesados en evitar alguna consecuencia negativa derivada de hablar, de defender su derecho a un trato digno. Si la escuela es la instancia en la que recae la labor de fomentar la socialización de los nuevos seres humanos, debería ser un entorno propicio para la práctica de herramientas que fomenten el diálogo, que construyan ciudadanía en lugar de reproducir las estructuras sociales que tradicionalmente promueven la diferencia de poderes y los medios de competencia como maneras legítimas de resolver diferencias. Para lograr la desnaturalización de la violencia, se hace necesario informar más tanto a la comunidad escolar, como al público en general acerca de los adelantos y reflexiones en términos de las prácticas pedagógicas, así como también con respecto del desarrollo del pensamiento crítico, la educación emocional y los efectos que tienen tanto la violencia como el buen trato en el desarrollo de los niños y jóvenes.

Para transformar los conflictos en primer término se debe aceptar que, como se mencionó anteriormente, algunos conflictos no se pueden resolver totalmente sino tan solo transformarse. Es necesario apelar a resoluciones creativas y no violentas y este proceso se facilita en la medida en que los actores del contexto escolar comprenden la norma no desde

la corrección punitiva, sino desde la perspectiva de cómo esta contribuye en la regulación de la vida en comunidad. Poder crear una cultura de resolución de conflictos es deseable en el medio escolar y para que esto ocurra es importante que las partes en conflicto, grupos o personas privilegien la relación que existe con el otro por encima de sus objetivos. Es fundamental el uso de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos (entre los que se mencionaron la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje) como estrategias para que las personas puedan encontrar modos diferentes a la disputa directa o jurídica para solventar sus desacuerdos.

La educación pueda ser un dispositivo para la transformación de la sociedad si todos los actores implicados comprenden la importancia de actuar en pro de la paz de modo extramural, es decir, por fuera de los centros educativos. Si se aprende la resolución de conflictos solamente para interpretar un personaje o para causar una buena impresión en el contexto educativo pero no se practica en la vida cotidiana, los esfuerzos por sacar adelante este tipo de iniciativas podrían ser infructuosos. Por esto mismo, estos procesos deben extenderse de las instituciones educativas hacia la familia y la sociedad en general (Macionis & Plummer, 2011).

Hacen falta protocolos o directrices para generar abordajes del conflicto más apropiados, que tengan en cuenta no solo los factores de los individuos implicados sino los contextuales y los que surgen como producto de su interacción, incluso el efecto de esta sobre la relación que sostienen los individuos (Deutsch, Coleman & Marcus, 2006). Esto es especialmente necesario en el contexto escolar colombiano, en el cual se ha estimulado un individualismo negativo en un ambiente social de competencia (desde las calificaciones hasta los puestos de trabajo), propiciado por un contexto económico de carencia y un Estado que ha fallado en la institucionalización de la convivencia escolar para la consolidación de climas sociales y culturales favorables en la escuela (Vizcaino, 2015). Islas, Vera-Hernández y Miranda-Medina (2018) consideran que si bien en Colombia tanto la Constitución Política del 1991, como la Ley General de Educación de 1994 indican la importancia de la educación para la paz y ordenan que esta sea abordada en la educación preescolar, básica y media, aún falta que las políticas públicas determinen acciones más concretas en este sentido.

Es necesario apostar por la promoción de la convivencia escolar mediante experiencias que permitan a los niños y jóvenes compartir y aprender sobre la vida del otro, en aras de minimizar la aparición de conductas de discriminación y establecimiento de apodos, entre otras, que se encuentran comúnmente en la base de los problemas de convivencia escolar. La enseñanza de habilidades prosociales en el aula a los estudiantes y del manejo consistente y no violento de conducta a los docentes, así como comprender la importancia de la mediación de un tercero, el reconocimiento de la diferencia y la disposición al consenso son elementos que pueden tenerse en cuenta en la construcción de comunidades escolares de paz.

Se hace necesario empoderar a los agentes ya no de la resolución, sino de la transformación del conflicto para que comprendan la importancia de su papel y lo ejerzan buscando un beneficio superior al de la esfera personal. Es necesario recordar que el conflicto ocurre a todas las personas y en todos los niveles de las instituciones educativas, por ende estos esfuerzos no deben limitarse solamente a los estudiantes, suponiendo que en otros niveles no se presenten estas dificultades o no resulta apropiado formar a las personas en estas cuestiones. Si se quiere vivir en paz, como dijo Jiménez (2009), debemos prepararnos para ella y comprender que cada esfuerzo es un modo de vivir en paz, en lugar de pensar que es un paso más y que la paz se encuentra en un horizonte lejano. Se necesita que las partes o agentes implicados en un conflicto puedan existir para manifestar sus opiniones, este es un elemento fundamental para un sistema en el que prime la justicia y no la opinión de un grupo hegemónico (Aguilar Moreno & Ariza Muños, 2015).

En cuanto a la implementación de iniciativas para promover la paz y la convivencia, resulta necesario comenzar por intervenciones a pequeña escala para lograr procesos y efectos de calidad, pasando luego a estadios de crecimiento progresivo para favorecer la cobertura. Los programas deben integrarse al currículo desde una edad temprana y no deben ser percibidos como elementos accesorios o extracurriculares; para que tengan el impacto necesario debe lograrse que los actores educativos en su conjunto sean beneficiarios de la formación y responsables de la aplicación de sus aprendizajes desde el compromiso con valores definidos en pro de la convivencia y la construcción de paz. En otras palabras, para que podamos verdaderamente educar para la paz es necesario hacer que las prácticas pacíficas se integren en conjunto a la vida curricular, de otro modo la paz será un taller, una campaña que se implementará por un tiempo o hasta que el tema “pase de moda”.

La implementación de estas estrategias debe ser vigilada por los equipos responsables y por la sociedad para que sus buenas intenciones no sean sacrificadas en aras de ideales políticos o de otra índole (desde los que se privilegia la cobertura o el ahorro presupuestal), pues estos programas son la base para formar una sociedad capaz de convivir.

La responsabilidad por la formación en términos de educación moral y valores que parece haberse transferido de los padres a la escuela no debería ser algo que ejerza un solo agente, es una responsabilidad conjunta en la que los actores deben hablar un mismo lenguaje y aportar con su ejemplo en la vida cotidiana.

Si bien educar para la paz puede parecer utópico en un país como Colombia, que se encuentra afectado por tremendos flagelos como la desigualdad, la pobreza y la injusticia, la educación es un dispositivo que no solo permite la reproducción cultural, sino que puede efectivamente producir nuevas estructuras y prácticas culturales. Si la educación propone una nueva estructura y una práctica definida orientada hacia la paz, eventualmente la población adulta de nuestro país se habrá formado en tales prácticas y contará con mejores condiciones para vivir desde y para la paz.

Referencias

- Aguilar Moreno, T. M., & Ariza Muñoz, J. L. (2015). La resolución de conflictos escolares desde los derechos humanos: el gran viaje en el aula. Tesis de Maestría en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia). Recuperado de <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2155/1/AguilarMorenoTatianaMarcela.pdf>
- Bao, Y. S., Zhu, F. W., Hu, Y., & Cui, N. (2016). The Research of Interpersonal Conflict and Solution Strategies. *Psychology*, 7, 541-545.
- Bueno Cipagauta, G., Díaz Yopasá, A., Corredor Jiménez, C.E., & Rojas Forero, M.R. (2007) Acercamiento al conflicto escolar desde los programas Ariadna y Hermes. *Magis Estudiantil*, 1(1), 1-11.
- Cano Valverde, M.R., & Reyes Ruiz, M.T. (2015) Educación emocional para vivir en paz, estudiantes de educación media superior. *Raximhai*, 11(1), 209-222.
- Chaux, E. (2002) Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños(as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de Estudios Sociales*, (12), 43-53.
- Colprensa. (15 de marzo de 2012). Colombia es uno de los países con mayores cifras de 'matoneo'. *El País*. Recuperado de <http://www.vanguardia.com/actualidad/colombia/148157-colombia-es-uno-de-los-paises-con-mayores-cifras-de-matoneo>
- Deutsch, M., Coleman, P., & Marcus, R. (2006) *The handbook of conflict resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Delgado-Salazar, R., & Lara-Salcedo, L. (2008). De la mediación del conflicto escolar a la construcción de comunidades justas. *Universitas Psychologica*, 7(3), 673-690.
- Díaz-Better, S.P. (2016). Hacia una convivencia pacífica en la escuela: percepciones sobre violencia escolar y tramitación de conflictos. *Educación y Ciudad* (31), 27-42.
- Dincyurek, S., & Civelek, A. (2008). The determination of the conflict resolution strategies of university students that they use when they have conflicts with people. *The Behavior Analyst Today*, 9(3-4), 215-233.
- Duque L., Orduz J., Sandoval J., Caicedo B., & Klevens J. (2007). Lecciones del Programa de Prevención Temprana de la Violencia, Medellín, Colombia. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 21(1), 21-29.
- Fuquen Alvarado, M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tábula Rasa*, (1), 265-278.
- Galtung J. (2003). *Trascender y transformar. Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Transcend-Quimera.
- Gómez, Y. (6 de enero de 2016). Estas son las principales causas de las riñas en Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/bogota/causas-de-las-rinas-en-bogota/16474705>
- González, J. A., Niño, D. M., Ortiz, M. I., Posada, J. I., Rey, N. E., & Solórzano, J. C. (2012). *Rasgos característicos de las prácticas educativas destacadas en el área de ética y valores humanos doce años del Premio Compartir al Maestro*. Recuperado de <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/12374>
- Harvey, J. (2002) Stereotypes and moral oversight in conflict resolution: What are we teaching? *Journal of Philosophy of Education*, 36(4), 513-527.

- Ibarrola-García, S., Iriarte-Redín, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo: Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Pirámide.
- Instituto Nacional de Medicina Legal. (2018). *Boletín estadístico mensual. Enero*. Recuperado de <http://www.medicinalegal.gov.co/documents/20143/217010/Bolet%C3%ADn+Mensual+Enero+2018.pdf/3a1ea882-4a92-b8aa-9a4b-7b51f9db1470>
- Islas, A., Vera-Hernández, D., & Miranda-Medina, C. (2018). La cultura de paz en las políticas de Educación Superior de México, Colombia y El Salvador. *Revista Educación y Humanismo*, 20(34), 312-325.
- Jiménez-Bautista, F. (2009) Hacia una antropología 'para' la Paz. *Gazeta de Antropología*, 25(2). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G25_43Francisco_Jimenez_Bautista.html
- Jiménez, M., Nieto, A., & Lleras, J. (2009). La paz nace en las aulas: evaluación del programa de reducción de la violencia en Colombia. *Educación y Educadores*, 13(3), 347-359.
- Justicia. (10 de agosto de 2016). Cada día de este año se registraron 248 heridos en riñas. *El Tiempo*. Recuperado de <http://www.eltiempo.com/politica/justicia/rinas-diarias-en-colombia-en-2016/16670718>
- Lasch, C. (1991). *La cultura del narcisismo*. Chile: Andrés Bello.
- Macionis, J., Plummer, K. (2011). *Sociología*. España: Pearson.
- Perú, Ministerio de Educación. (2013). *Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas: orientaciones para directivos y tutores de primaria y secundaria*. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4453>
- Organización de Naciones Unidas. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*. Recuperado de https://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf
- Oredein A. O., & Eigbe, M. (2014). Leadership negotiation skill as correlate of university conflict resolution in Nigeria. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (112), 1237-1245.
- Paleari, F., Regalia, C., & Fincham, F. (2010). Forgiveness and conflict resolution in close relationships: within and cross partner effects. *Universitas Psychologica*, 9(1), 35-56.
- París Albert, S. (2007) La comunicación y el lenguaje en la transformación pacífica de los conflictos. *Tiempo de Paz*, (86), 85-92.
- Potocnjak, M., Berger, C., & Tomicic, T. (2011). Una aproximación relacional a la violencia escolar entre pares en adolescentes chilenos: perspectiva adolescente de los factores intervinientes. *Psykhé*, 20(2), 39-52.
- Ramos, C., Nieto, A., & Chaux, E. (2007). *Aulas en paz: Resultados de un programa multicomponente*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-164318_pdf_1.pdf
- Ricaud-Droisy, H., & Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children: A father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, 18(2), 157-169.
- Román, M., & Murillo, J. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes. *Revista cepal*, 104.
- Suárez, R. (31 de mayo de 2015). El doloroso retroceso de la cultura ciudadana en Bogotá. *El Tiempo*. Recuperado

de <http://www.eltiempo.com/bogota/cultura-ciudadana-en-bogota-el-doloroso-retroceso-de-la-cultura-ciudadana/15864104>

Tirado, R., & Conde, S. (2015). Relaciones entre algunas acciones preventivas sobre la convivencia escolar en centros de buenas prácticas. *Estudios sobre educación*, 29, 29-59.

Unicef. (2009). *El programa para la gestión del conflicto escolar Hermes*. Recuperado de [https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1\(2\).pdf](https://www.unicef.org/lac/HERMES_ESPANOL_FINAL-1(2).pdf)

Villamil, M. (2013). Educación para la paz en Colombia: una búsqueda más allá del discurso. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 3(2), 25-40.

Vizcaíno, M. (2015). La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 115-129.

Notas

- * Artículo de reflexión que emana del proyecto de investigación Estrategias de Resolución del conflicto en la vida cotidiana: Caracterización y construcción de un protocolo financiado por la Fundación Universitaria Cervantina San Agustín.

Notas de autor

- 1 Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Magíster en Psicología, Universidad Católica de Colombia. Docente Investigador. Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Contacto: david.gonzalez@unicervantina.edu.co ORCID: 0000-0001-5340-4752
- 2 Psicólogo Universidad Nacional de Colombia. Especialista y Candidato a Magíster en Tecnologías Aplicadas a la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente Investigador, Fundación Universitaria Cervantina San Agustín. Contacto: john.solorzano@unicervantina.edu.co ORCID:0000-0001-9008-0013

Enlace alternativo

<https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/857> (html)