

Ciudadanía democrática, convivencia escolar y abordaje cooperativo de conflictos

ESCUELA SECUNDARIA



ISBN: 978-987-549-452-7
© Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
Ministerio de Educación
Dirección de Currícula y Enseñanza, 2010
Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Dirección General de Planeamiento Educativo
Dirección de Currícula y Enseñanza
Esmeralda 55, 8º piso
C1035ABA - Buenos Aires
Teléfono/Fax: 4343-4412
Correo electrónico: dircur@buenosaires.edu.ar

Ciudadanía democrática / Cristina Gómez Giusto ... [et.al.] ; coordinado por
Marta García Costoya. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación.
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección General de Planeamiento
Educativo. Dirección de Currícula y Enseñanza, 2010.
80 p.; 30x21 cm. - (Herramientas Institucionales. Escuela Secundaria)

ISBN 978-987-549-452-7

1. Formación Ciudadana. 2. Democracia. I. Gómez Giusto, Cristina II. García
Costoya, Marta, coord.
CDD 323.071 2

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en este documento,
hasta 1.000 palabras, según ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado
consultado entre comillas y citando la fuente; si este excediera la extensión
mencionada, deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula y Enseñanza.
Distribución gratuita. Prohibida su venta.

Jefe de Gobierno

Mauricio Macri

Ministro de Educación

Esteban Bullrich

Subsecretaria de Inclusión Escolar y Coordinación Pedagógica

Ana María Ravaglia

Directora General de Planeamiento Educativo

María de las Mercedes Miguel



**Ciudadanía democrática,
convivencia escolar y abordaje
cooperativo de conflictos**

Dirección de Currícula y Enseñanza

Gabriela Polikowski

Coordinación pedagógica

Marta García Costoya

Elaboración del documento

Cristina Gómez Giusto

Marta García Costoya

Agradecimientos

A la Fundación Kiné Cultural y Educativa por los videos del Proyecto
“Un minuto por mis derechos”.

A Douglas Wright, por su creatividad y su interés por la educación.

Edición a cargo de la Dirección de Currícula y Enseñanza

Coordinación editorial: Paula Galdeano

Edición: Gabriela Berajá, María Laura Cianciolo, Marta Lacour, Virginia Piera y Sebastián Vargas

Coordinación de arte: Alejandra Mosconi

Diseño gráfico: Patricia Leguizamón y Patricia Peralta

Apoyo administrativo: Andrea Loffi, Olga Loste, Jorge Louit y Miguel Ángel Ruiz

Introducción

La escuela secundaria tiene como propósitos principales brindar a los estudiantes formación para la continuación de estudios superiores, para la inserción en el mundo social y laboral y para el ejercicio pleno de la ciudadanía en una sociedad democrática.*

Respecto de este último propósito, la formación para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática, creemos conveniente compartir algunas definiciones que, si bien son básicas, pueden resultar a menudo ambiguas en tanto suelen incluir enfoques diferentes o implicar diversos alcances para los términos empleados. Parte de esto se refleja en la historia, por muchos conocida, de los sucesivos nombres que a lo largo de los años se dio a la asignatura que concentraba los principales contenidos de este campo: Instrucción Cívica, Educación Democrática, Educación Cívica, Formación Ética y Ciudadana en los nuevos planes de estudio.

Para ello, tomamos las definiciones sintetizadas en un documento del Instituto Interamericano de Derechos Humanos a partir de un relevamiento de estudios e instrumentos sobre el tema:

Educación para la democracia o para la vida en democracia: Educación que se ofrece para enseñar y promover el desarrollo de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en una sociedad democrática.

Educación democrática: Se refiere a un sistema educativo que tiene una estructura democrática y se rige por principios democráticos. Por ejemplo, educadores y educandos trabajan juntos, reciben el mismo trato respetuoso y están igualmente involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Educación política, educación cívica y educación para la ciudadanía: Conceptos que se usan indistintamente para referirse a la enseñanza de conocimientos, valores y destrezas necesarios para vivir en sociedad. Si bien estos conceptos a menudo se utilizan como equivalentes a educación para la democracia, la forma en que están expresados no supone necesariamente que se esté aludiendo a formación para vivir en una “sociedad democrática” y no otro tipo de sociedad.



Ley de Educación Nacional
N° 26.206.

Educación moral o educación en valores: Se refiere en general a la enseñanza de valores y actitudes en las aulas y escuelas. Estos valores pueden ser de distinto tipo: sociales, individuales, éticos, políticos y, a veces, religiosos.

Educación en derechos humanos: Enseña la importancia de conocer, valorar y respetar los derechos de las personas como exigencia de su condición de seres humanos y como pautas de convivencia social inclusiva, justa, pacífica y solidaria.**

Consideramos que cuando hablamos de formar a los estudiantes para el ejercicio pleno de la ciudadanía democrática aludimos al contenido de todas estas definiciones, ya que ellas están implícitas en las finalidades de la educación secundaria establecidas en la Ley de Educación Nacional, que en su artículo 30 menciona, entre otras:

- a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.
- b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

Si bien muchos de los aspectos y dimensiones que hacen al ejercicio de la ciudadanía pueden aprenderse en las interacciones de la vida cotidiana, corresponde a la escuela brindar una formación sistemática que garantice la adquisición de los conocimientos y capacidades necesarias ya que la democracia no es solamente una forma de organización política, sino que implica también un modo y una cultura de vida, un sistema fundado en una legalidad aceptada por todos, dentro del cual se resuelven los conflictos inherentes a la vida humana en sociedad, orientado por principios y valores como la libertad, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la plena aceptación de la diversidad y el respeto mutuo.

Índice

Sobre los alcances de este documento	9
Algunos aportes desde la psicología del desarrollo	10
La vida en democracia y la resolución de conflictos	15
Métodos de resolución de conflictos	19
La negociación directa	19
La mediación	21
La dinámica del conflicto	23
Las herramientas comunicacionales en la resolución de conflictos	27
La escucha activa	28
Las preguntas	28
El parafraseo	29
El Consejo de Convivencia y la formación para la ciudadanía democrática	31
Propuestas de actividades	35
Dilemas éticos	35
Fragmentos de películas	38
Videos	46
Técnicas, juegos y dinámicas	53
Análisis de casos, situaciones y normas	62
Bibliografía de referencia	79

Sobre los alcances de este documento

Como mencionamos más arriba, a esta formación sistemática se le asignó tradicionalmente en las propuestas curriculares un espacio de enseñanza bajo la modalidad de una asignatura dentro de los diversos planes de estudio. Esta modalidad resulta pertinente y necesaria en tanto preparar para el ejercicio de una ciudadanía plena y responsable en una sociedad democrática implica, por un lado, la apropiación de ciertos saberes imprescindibles para poder comprender y dar sentido a la realidad social compleja en que se está inserto. Entre otros, podemos mencionar los conocimientos referidos al sistema político local, nacional e internacional, nociones básicas jurídicas y económicas referidas al funcionamiento de los sistemas de educación, salud, previsión social, los principios y valores que sustentan nuestra democracia y están expresados en la Constitución y los instrumentos legales internacionales que esta reconoce, como la Declaración de los Derechos Humanos, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y otros, así como las situaciones en que se vulneran y los procedimientos y mecanismos para defenderlos y, eventualmente, restituirlos.

Pero, por otro lado, el ejercicio de la ciudadanía democrática involucra, además de conocimientos, la incorporación de ciertas prácticas sociales y culturales, entendiendo por prácticas las formas complejas y regulares de la actividad humana en interrelación, social y/o institucionalmente establecidas, que se conocen, comprenden y apropian por parte de los actores mediante la participación reflexiva y reiterada en las mismas. Prácticas que permitan la adquisición y el desarrollo de ciertas habilidades y actitudes vinculadas a la capacidad de comprender puntos de vista diferentes de los propios, de argumentar y fundamentar las opiniones, de escuchar activamente, de desarrollar sensibilidad ante situaciones de injusticia, de tomar responsabilidad por las propias acciones y compromisos, de defender el bien común por encima de la conveniencia individual, de abordar la resolución de conflictos de un modo constructivo y cooperativo, con los otros y no contra ellos; de asumir, en fin, actitudes de respeto y colaboración en las múltiples situaciones de la vida cotidiana.

Si bien algunas de estas prácticas pueden promoverse a través de diversas modalidades de trabajo dentro de las asignaturas, su apropiación se relaciona principalmente con su reiteración, “lo que va suscitando un movimiento en espiral tendiente a involucrar a los agentes en formas distintas de relación.”¹

En este material abordaremos una selección de la multiplicidad de contenidos de diverso tipo que se incluyen en el amplio campo de la educación para la democracia. El recorte realizado no es, por lo tanto,

1

Fierro, M. C. “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”, en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile, 2008, p. 265.

exhaustivo de todas las temáticas involucradas ni presenta una visión totalizadora sobre las mismas. Nos proponemos, más bien, presentar algunas cuestiones conceptuales, normativas y metodológicas, en conjunto con algunas propuestas de actividades que favorezcan la reflexión y el desarrollo de algunas habilidades implícitas en las prácticas ciudadanas.

Algunos aportes desde la psicología del desarrollo

En este apartado realizaremos un muy breve punteo de algunos aportes conceptuales que consideramos pertinentes, dejando en claro que no necesariamente responden a las mismas perspectivas teóricas pero que, en su diversidad, colaboran en la comprensión de diversos aspectos de las temáticas que estamos abordando.

Mencionábamos anteriormente que la Ley de Educación Nacional establece, entre las finalidades de la educación secundaria: “Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural”.

Una preocupación clásica dentro del campo de la educación en valores o de la formación ética remite a la dificultad de llevarla a cabo cuidando de no adoctrinar o encasillar a los estudiantes dentro de una determinada selección y jerarquía de valores, lo que puede resultar en una limitación o no consideración de su libertad y capacidad de elección de aquellos principios mediante los cuales regir su vida y sus acciones.

Una respuesta a esta cuestión está dada por la **Teoría del desarrollo del razonamiento moral** de Lawrence Kohlberg, según la cual este proceso sigue una secuencia evolutiva universal, en la que se pueden diferenciar tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional, con dos etapas cada uno) que implican una relación diferente entre el individuo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

El juicio o razonamiento moral se define como una capacidad cognitiva que permite diferenciar entre lo que está bien y lo que está mal y que se relaciona principalmente con el concepto de justicia. Los sucesivos niveles suponen un progreso en el desarrollo intelectual, así como una mayor capacidad para considerar las diversas perspectivas implicadas en una situación de conflicto (desde el punto de vista de los actores y de la sociedad) y, en caso de existir derechos fundamentales enfrentados, establecer y fundamentar una jerarquía de prioridades entre ellos de acuerdo a criterios cada vez más universales. Este desarrollo no se produce espontánea ni aleatoriamente, sino en relación con las situaciones

en que es necesario considerar y resolver conflictos que se presentan en la interacción con el medio social.

El contenido del razonamiento en cada uno de los niveles y etapas se define como de carácter cognitivo, abstracto, formal y universal. Es cognitivo porque parte del supuesto de que los juicios morales se fundamentan o justifican con razones y/o argumentos (aunque esto no implica desconocer las cuestiones afectivas o emotivas involucradas). Es abstracto y formal porque remite al tipo de razonamiento implicado y no a reglas o prescripciones sobre la conducta. Es universal porque supone formas de razonamiento moral semejantes en todos los individuos que están en un mismo nivel o etapa.

El núcleo principal del procedimiento ideado por Kohlberg para llevar a cabo su investigación es la presentación al individuo de ciertos dilemas morales e indagar sobre la resolución que daría al conflicto presentado y los motivos o argumentos para considerarla la más correcta.

LAS ETAPAS DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL²

NIVEL	ETAPA	CONTENIDO Y ORIENTACIÓN
Nivel I Preconvencional	1. Moral heterónoma Orientación a la obediencia y el castigo	Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores. Respetar las reglas para evitar el castigo. No se coordinan dos puntos de vista diferentes. No se consideran aspectos psicológicos, las acciones son consideradas en términos físicos. Se adopta el punto de vista de la autoridad, que se confunde con el propio.
	2. Individualismo instrumental Orientación al intercambio y la reciprocidad	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades e intereses del yo y, ocasionalmente, las de otros. Igualitarismo ingenuo. Servir los propios intereses y necesidades reconociendo que otros también los tienen y son atendibles. Se toman en cuenta las intenciones de la acción.
Nivel II Convencional	3. Relaciones y conformidad interpersonal Orientación de “buen chico”	Actuar de acuerdo a lo que esperan las personas próximas o la gente en general según concepciones estereotipadas del “ser buena persona”. Actuar con los demás según cómo se esperaría que ellos actuaran con uno en la misma situación (regla de oro). Mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
	4. Sistema social Orientación a la ley y el orden	El comportamiento justo consiste en cumplir los deberes, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social existente, porque es valioso en sí mismo. Contribuir al sostenimiento de la sociedad, la institución o el grupo.

2

Adaptado de L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins, *La educación moral*, Barcelona, Gedisa, 1997, pp. 22-23.

NIVEL	ETAPA	CONTENIDO Y ORIENTACIÓN
Nivel III Posconvencional	5. Contrato social y derechos individuales Orientación jurídico-contractual	Actuar según un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social originario de hacer y respetar las leyes para el bienestar y la protección del derecho de toda la gente. Algunos valores y derechos previos a las vinculaciones y contratos sociales (la vida y la libertad) deben ser sostenidos en toda sociedad e independientemente de la opinión mayoritaria.
	6. Principios éticos universales	La acción justa debe guiarse por principios éticos universales con los que se asume un compromiso personal. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser justos porque se basan en ellos. Si hay conflicto, se debe modificar la ley. Los principios universales se refieren a la justicia: igualdad de derechos para todos los seres humanos y el respeto por su dignidad en tanto tales.

Kohlberg no limitó sus preocupaciones a la descripción de los diferentes niveles y etapas del desarrollo del juicio moral, sino que también avanzó en propuestas para la intervención educativa en este campo, a partir de la primera aplicación en este contexto que realizara uno de sus discípulos, Moshe Blatt. Esta propuesta consistió básicamente en la presentación de dilemas morales a grupos de estudiantes, promoviendo una discusión grupal en la cual los participantes, que estaban en etapas diferentes del razonamiento moral, escucharan las soluciones dadas por los otros y argumentaran en torno a ellas, tratando de decidir cuál era la mejor y justificando sus respuestas. Los resultados obtenidos fueron alentadores, ya que un alto porcentaje de los estudiantes, examinados luego de la experiencia a través de sus respuestas a dilemas morales presentados en forma individual, habían avanzado una etapa completa en el desarrollo de su razonamiento moral.

Este tipo de intervención da una respuesta posible a la cuestión de cómo enseñar valores en la escuela sin “adoctrinar” a los alumnos, promoviendo el desarrollo de una capacidad intelectual estructural (relacionada con un nivel de organización del funcionamiento cognitivo en un área) para comprender mejor y utilizar los principios vinculados a la justicia en la consideración de conflictos o dilemas morales. Por otra parte, este tipo de propuesta favorece la enseñanza de la argumentación fundada y el análisis crítico de los argumentos y razones que sostienen posiciones diferentes frente a un tema dado, no necesariamente de orden moral.

Finalmente, la teoría de Kohlberg no da cuenta de cómo incide el desarrollo del juicio moral en la conducta del individuo en situaciones con-

cretas. Muchas investigaciones muestran que frecuentemente los individuos actuamos conforme a características de un nivel inferior a aquel en el cual somos capaces de efectuar razonamientos de índole moral. Es decir, la madurez del juicio moral parece una condición necesaria pero no suficiente para que el sujeto actúe moralmente.

Según el propio Kohlberg, esta limitación de los debates en torno a dilemas morales no se debe a que estos no se centren en la conducta, sino a que tienen una relación limitada con la vida real de la escuela y de los alumnos. “La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuela así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden.”³

Otro aporte teórico pertinente, vinculado al efecto modelador mencionado por Kohlberg, proviene de la **Teoría cognitiva del aprendizaje social**, elaborada por Albert Bandura.⁴ Esta teoría plantea que los individuos no sólo aprenden y desarrollan comportamientos sociales a través de la instrucción verbal o de sus propias experiencias, sino también al observar e imitar el comportamiento de otros individuos como los padres, maestros y otros personajes significativos, incluidos los difundidos por los medios masivos de comunicación. Así, muchas veces adoptan comportamientos y actitudes que han observado en otros, y su conducta se consolida o modifica conforme a las consecuencias que surgen de sus acciones y a la respuesta de los demás.

Por último, deseamos mencionar las teorías elaboradas por Jean Piaget y Lev Vigotsky, conocidas por los docentes, por lo cual no las desarrollaremos en este material; solamente mencionaremos la pertinencia de conceptos tales como el de conflicto cognitivo, la ley de la doble formación de los procesos psicológicos superiores (en el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social y, más tarde, a nivel individual; primero entre personas y después, en el *interior* del propio niño) y la zona de desarrollo próximo (ZDP). El aporte de estas teorías puede sintetizarse en la importancia de la colaboración entre pares en los aprendizajes de cualquier índole y la relevancia que adquiere el contexto cultural para dar sentido a los aprendizajes y hacerlos perdurables.

3

L. Kohlberg, F. C. Power y A. Higgins, obra citada.

4

Bandura, A. y Walters, R. *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Madrid, Martínez Roca. 1987. Una presentación muy sintética de la teoría puede consultarse en: <http://www.infoamerica.org/teoria/bandura1.htm>.

La vida en democracia y la resolución de conflictos

Hace ya tiempo que se ha tomado conciencia de que para ofrecer oportunidades de aprender las prácticas de las que hablábamos en la introducción, de comprender y adherir a los valores de la democracia, de asumir actitudes en función de ellos, de desarrollar habilidades para la resolución cooperativa de conflictos, se requiere abordarlas también en el marco de todas las interacciones que constituyen la convivencia escolar.

El convivir de personas en grupos e instituciones es un proceso constructivo continuo, donde ocurren transacciones, negociación de significados, elaboración de soluciones, etc. Este convivir va creando un significado común construido históricamente, de naturalidad y predictibilidad, que genera un sentido de familiaridad, un “así son las cosas y un así se hacen las cosas”, que llega a formar parte de la identidad del grupo y de quienes participan en él.

[...] Frente a esto, surge la paradoja de la convivencia escolar que, al mismo tiempo de ser omnipresente, tiende a la invisibilidad. Si convivir de una manera determinada es lo que forma a los actores capaces de valorar y vivir la democracia y la cultura de paz, la propia convivencia escolar efectiva, “vivida”, debiera estar impregnada y ser portadora de esas características.

[...] Una primera complejidad para actuar sobre la convivencia es su invisibilización. Si se crearan experiencias reflexivas, críticas, que visibilizaran la convivencia, la sacaran de su neutralidad y se la descubriera como principalísima gestora de lo formativo, surge la segunda complejidad: la del uso y familiaridad de las prácticas en marcha. Estas prácticas operan en el marco del conocimiento local, la recrean y mantienen, generándose en ellas una cierta inercia. Es necesario, entonces, proponer, enseñar y llevar adelante nuevas prácticas dentro de un nuevo marco.⁵

Estas “nuevas prácticas” que el documento citado propone implican la adquisición y desarrollo de lo que habitualmente se conoce como habilidades sociales, aunque nos parece más pertinente la definición de “habilidades para la vida” propuesta tanto por la Organización Mundial de la Salud (OMS) como por la Organización Panamericana de la Salud (OPS),⁶ ya que este último concepto abarca un espectro más amplio, y la propia definición implica una orientación hacia valores.⁷ Las habilidades para la vida abarcan tres categorías básicas, que se complementan y fortalecen entre sí:

5

Hirmas, Carolina (comp.) “Marco conceptual”, en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, UNESCO, Santiago de Chile, 2008, pp. 18 y 19.

6

Mangrulkar, Leena y otros: *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, 2001. Disponible en: <http://www.paho.org/Spanish/HPP/HPF/ADOL/Habilidades.pdf>.

7

Quizás no sea redundante, para aclarar este punto, mencionar que hay personas que han desarrollado las “habilidades sociales” y suelen utilizarlas exclusivamente en su propio beneficio, intentando manipular el comportamiento de los otros. La noción de “habilidades para la vida” está asociada al desarrollo del razonamiento moral, tal como se plantea en el documento de la OPS.

HABILIDADES SOCIALES	HABILIDADES COGNITIVAS	HABILIDADES PARA EL CONTROL DE LAS EMOCIONES
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de comunicación. ▪ Habilidades de negociación/rechazo. ▪ Habilidades de aserción. ▪ Habilidades interpersonales (para desarrollar relaciones sanas). ▪ Habilidades de cooperación. ▪ Empatía y toma de perspectivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Habilidades de toma de decisiones/solución de problemas. ▪ Comprensión de las consecuencias de las acciones. ▪ Determinación de soluciones alternas para los problemas ▪ Habilidades de pensamiento crítico. ▪ Análisis de la influencia de sus pares y de los medios de comunicación. ▪ Análisis de las propias percepciones de las normas y creencias sociales. ▪ Autoevaluación y clarificación de valores. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Control del estrés. ▪ Control de sentimientos, incluyendo la ira. ▪ Habilidades para aumentar el <i>locus</i> de control interno (manejo de sí mismo, monitoreo de sí mismo).

De la lectura atenta del cuadro precedente creemos que surge la evidencia de que estas habilidades o capacidades adquiridas son necesarias para el ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática que requiere una participación informada y responsable, no sólo para la defensa o la reivindicación de derechos, sino también para las múltiples situaciones en que cotidianamente se toman decisiones orientadas al bien común o aquellas que requieren el abordaje de conflictos de un modo constructivo y cooperativo.

Otra clasificación de estas habilidades es la presentada por M. C. Fierro en la obra citada. Allí identifica las cuatro siguientes:

*La **empatía**, definida como la capacidad para ponerse en el lugar del otro, lo que implica una actitud de apertura hacia la comprensión de las necesidades, intereses y sentimientos de los demás ante situaciones específicas. [...]*

*El **diálogo**, entendido como la capacidad de establecer interacciones comunicativas asertivas basadas en la “escucha activa;” es decir, poder expresar las ideas propias con claridad y, al mismo tiempo, saber escuchar reconociendo al “otro” como legítimo interlocutor que puede ofrecer un punto de vista diferente al nuestro. [...]*

*La **autorregulación**, que se entiende como el dominio que el sujeto ejerce sobre sí mismo, controlando su comportamiento en función de las expectativas sociales vigentes. [...]*

El pensamiento crítico asociado a la toma de decisiones, es decir, la capacidad de desarrollar un juicio evaluativo sobre alguna situación o acontecimiento dado, sopesando diversas alternativas con vistas a elegir la más adecuada.⁸

Estas capacidades, habilidades o aptitudes que nos permiten enfrentar de un modo positivo y constructivo los desafíos de la vida cotidiana en una sociedad democrática se vuelven imprescindibles cuando debemos abordar situaciones de conflicto.

El conflicto es parte constitutiva de la vida social en todas sus dimensiones. Tiene su origen en la diversidad de los seres humanos y puede ser motor u oportunidad de cambio y desarrollo, tanto personal como social. Sin embargo, en nuestra cultura, suele tener una connotación negativa. Se lo concibe como una desviación del estado “normal” de las actitudes y comportamientos, se lo asocia a la angustia y al dolor y, por lo general, se supone que debe evitarse o suprimirse. Incorporamos estas formas de percibir, de sentir y de actuar a lo largo de nuestro proceso de socialización y las ponemos en juego en las situaciones de la vida cotidiana.

El conflicto es un modo de comunicación y una parte inevitable de nuestras vidas. Resulta inherente al proceso de cambio dentro de los individuos y en el seno de la sociedad, proceso que todas las personas pueden aprender a abordar creativamente. La educación sobre el conflicto constituye una parte esencial de la educación de la paz y debe ser materia de interés para todos los educadores, tanto en la esfera de la educación formal como en la informal. Posee consecuencias para una escolarización agradable y eficaz, para el desarrollo de relaciones comunitarias armoniosas basadas en la tolerancia de las diferencias y en un compromiso con la justicia social, y para la meta a largo plazo de unas relaciones internacionales pacíficas en donde ya no se considere la guerra como un medio aceptable de solución de una disputa.⁹

Existen diversas definiciones de conflicto que dependen principalmente de la disciplina y la perspectiva teórica desde los cuales se lo enfoque. En este material, definiremos *conflicto* como una situación en que existen necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos incompatibles o que, al menos, son percibidos así por las partes involucradas.

Los conflictos son, por lo general, procesos complejos que se dan en la interacción entre individuos o grupos que mantienen una relación. Pensarlos como procesos supone que tienen causas que generan su aparición y que sufren un desarrollo durante el cual se transforman pudiendo desaparecer, mantenerse relativamente estacionarios o crecer llevando a niveles mayores de confrontación.

8

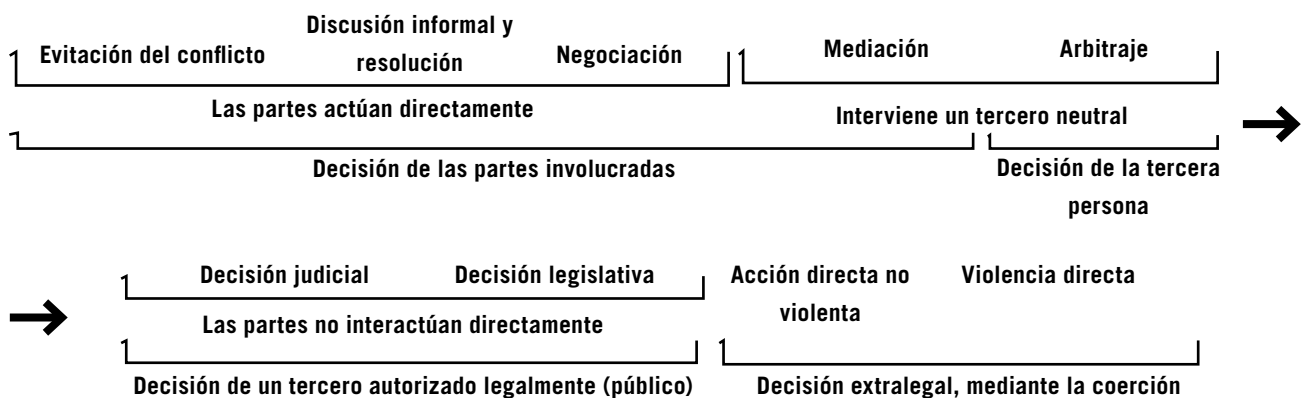
Fierro, M. C.: “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”, en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz. Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2008, pp. 259-261.

9

Burnley, J.: “Conflicto”, en Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz*, Madrid, Morata, 1993.

Métodos de resolución de conflictos

Se han propuesto diversas clasificaciones de los conflictos (según las partes involucradas, según la presencia o no de agresividad, etc.). Nos interesa aquí presentar la que realiza Ch. Moore según el poder de decisión de las partes involucradas¹⁰ y, simultáneamente, los métodos de que se dispone en nuestras sociedades para abordarlos:



Deseamos hacer notar que en este continuo, a medida que nos desplazamos hacia la derecha aumenta el nivel de coerción sobre la/s parte/s involucradas y la pérdida del control por parte de las mismas sobre la evolución del conflicto entre ambas, alejándose así de la posibilidad de una resolución mutuamente acordada. Inversamente, la participación de las personas en conflicto en el proceso de resolución del mismo y el control del resultado que de él provenga, disminuye la coerción y permite un crecimiento en la comprensión de las situaciones conflictivas y la capacidad de enfrentarlas constructivamente.

La negociación directa

Se define **negociación** como un proceso de resolución o abordaje de conflictos durante el cual las partes implicadas, en forma directa, discuten y acuerdan (o no) sobre la propuesta que mejor satisface a ambas. Por lo general, cada parte suele llegar a la negociación con una posición respecto de cuál es la propuesta que considera justa, adecuada, conveniente, etc., desde su punto de vista. Esta posición es normalmente la expresión de una decisión tomada a partir del análisis, más o menos consciente y/o profundo, de la situación conflictiva y refleja lo que la parte percibe como la mejor satisfacción de sus intereses. Sin embargo, es importante destacar que, generalmente, en una disputa confluyen más intereses de cada parte que aquellos que se expresan en el reclamo explícito que se manifiesta en la posición.

¹⁰ Adaptado de Moore, Ch.: *El proceso de mediación*. Buenos Aires, Gránica, 1995.

Esta diferenciación entre las nociones de posición e interés fue elaborada principalmente dentro del “Harvard Negotiation Project” en la Universidad de Harvard, Estados Unidos, en el marco de lo que denominaron *negociación colaborativa* o *basada en principios*.

La negociación colaborativa o negociación basada en principios parte de diferenciar posición e intereses.

Se puede definir **posición** como aquello que en una disputa cada parte pide o reclama. Los **intereses** son, en cambio, las necesidades, expectativas, preocupaciones, deseos, etc. que han llevado a la parte a adoptar una determinada posición frente al conflicto. Se hace evidente que los intereses cubren una gama mucho más amplia que lo que se expresa en la posición, ya que, además de los intereses opuestos que en ella se manifiestan, pueden existir intereses diferentes y aun intereses comunes.

Desde esta concepción, la negociación basada en posiciones no es la más efectiva para resolver el conflicto, ya que:

- produce acuerdos “insensatos”: en la discusión, cada parte tiende a abroquelarse y defender su posición; identifica su “ego” con la posición y, por lo tanto, mantenerse en ella es afirmarse a sí mismo;
- suele ser ineficiente, ya que muchas veces genera mecanismos que dilatan un posible acuerdo;
- pone en peligro la relación, en tanto la discusión se convierte en un enfrentamiento de voluntades promoviendo un juego de suma cero.¹¹

El método de *negociación colaborativa* o *con base en principios* plantea un enfoque basado en cuatro ejes o elementos:

Personas:

- separar las personas del problema;
- diferenciar lo sustantivo de lo relacional.

Intereses:

- buscar los que subyacen a las posiciones;
- identificar opuestos, diferentes y comunes.

Opciones:

- generar diversidad de opciones que contemplen los intereses fundamentales de cada parte;
- evitar la búsqueda de una respuesta única.

Criterios:

- buscar criterios o estándares objetivos, independientes de la voluntad de las partes, para evaluar las opciones propuestas.¹²

Estos cuatro ejes permiten estructurar un proceso informal de negociación en el cual las partes deberán tratar de, ya explicitadas las respectivas posiciones, emprender la indagación colaborativa de los intereses subyacentes a cada una de ellas, identificar no sólo los opuestos (que son los que suelen expresarse en cada posición), sino también los diferentes (aquellos que surgen de distintas previsiones, creencias, expectativas, valoraciones del tiempo

11

Fisher, R., Ury, W. y Patton, B.: *Si... ¡de acuerdo!*, Buenos Aires, Grupo Editorial Tesis-Norma, 1994.

12

Fisher, R., Ury, W. y Patton, B.: obra citada.

y de otros recursos) y los comunes (aquellos en que las partes coinciden y que representan objetivos a alcanzar frente al conflicto; por ejemplo: la no repetición de un episodio violento, el mantenimiento de una relación, la necesidad de desarrollar adecuadamente las clases, la continuidad de un torneo que se suspendería por peleas reiteradas, etc.). Una vez identificados los intereses de los participantes, todos deben cooperar para producir la mayor cantidad de opciones de solución que contemplen los principales intereses de cada parte, evitando estancarse en una única propuesta que retrotraería la situación al inicio. La selección y/o descarte de la/s opción/es deberá tratar de hacerse mediante criterios independientes de la voluntad o deseo arbitrario de cada una de las partes.

La mediación

La mediación es un método de resolución de conflictos y/o disputas aplicable a las situaciones en que las partes han llegado a un punto en que la comunicación entre ambas está bloqueada o es muy dificultosa y, por lo tanto, no pueden intentar resolver la desavenencia a través de la negociación directa. Por eso, suele definirse a la mediación como una “negociación asistida”.

La mediación es un proceso en el cual un tercero neutral, sin poder sobre las partes, ayuda a éstas a alcanzar voluntariamente un acuerdo mutuamente aceptable. A partir de esta definición, podemos enumerar sus características:

- es un proceso informal, en tanto no tiene procedimientos rigurosamente establecidos;
- sin embargo, es un proceso estructurado, pues tiene una secuencia flexible (que en general refleja el proceso de negociación colaborativa directa), recursos y técnicas específicos;
- es voluntaria, tanto para las partes como para el mediador;
- es confidencial: los asuntos tratados no pueden ser divulgados por las partes ni por el mediador;
- es cooperativa: como negociación asistida, las partes deben cooperar en la resolución de su conflicto;
- confiere protagonismo a las partes: el acuerdo a través del cual se resuelva el conflicto o la disputa depende exclusivamente de la voluntad de las partes, el mediador no está autorizado para imponerlo;

Algunos autores¹³ han identificado una serie de supuestos y proposiciones que sostienen y enmarcan la práctica de la mediación:

- Las personas toman decisiones más completas y, por lo tanto, mejores cuando están conscientes de los sentimientos ocasionados por los conflictos, y se enfrentan a dichos sentimientos de una manera efectiva (integrando los sentimientos a las decisiones sin permitir que las emociones perturben las preocupaciones racionales).
- Por lo general, los participantes en una desavenencia personal pueden tomar mejores decisiones acerca de sus propias vidas que cualquier otra autoridad externa, como un árbitro.

13

Folberg, J. y Taylor, A.: *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*, México, Limusa-Grupo Noriega Editores, 1992.

- Las partes que llegan a un acuerdo se sienten más inclinados a cumplirlo si sienten cierta responsabilidad por el resultado y desarrollan un compromiso hacia el proceso utilizado para alcanzarlo.
- Con respecto al acuerdo, mientras mayor sea la precisión con que este refleje las necesidades, intereses, intenciones y posibilidades de los participantes, mayor será la probabilidad de que perdure.

Existen diversos enfoques de la mediación como método de resolución de conflictos, algunos de ellos basados directamente en el modelo de negociación colaborativa de Harvard y otros que se diferencian de este y formulan algunas críticas, la principal referida a que en este enfoque:

... el conflicto es visto como la manifestación de un problema que es necesario resolver. El problema existe debido a una incompatibilidad real o aparente de necesidades o intereses. [...] Aunque la insatisfacción resultante puede suscitar controversias o disputas, el conflicto es en su núcleo un problema irresuelto, el problema de satisfacer simultáneamente lo que parecen necesidades no satisfechas incompatibles. [...] Resolver conflictos significa encontrar soluciones que satisfagan las necesidades de todas las partes afectadas y, de tal modo, conduzcan a la satisfacción universal. [...]

Cuando las partes interactúan con una orientación de resolución de problemas, una aborda las necesidades de la otra fundamentalmente porque de tal modo puede satisfacer sus propias necesidades.¹⁴

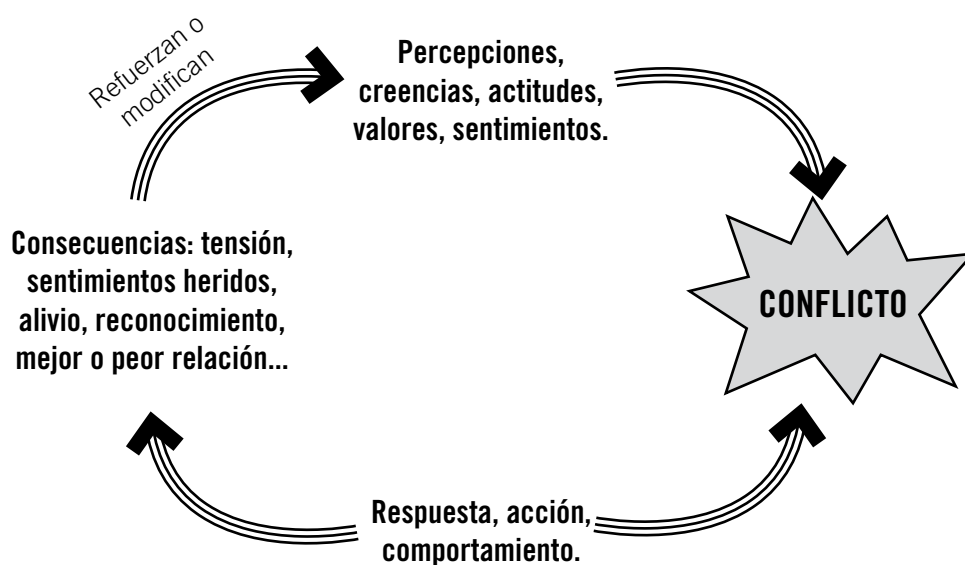
En otras palabras, la colaboración que dentro de este enfoque se produciría entre las partes tendría un carácter principalmente instrumental.

Los autores citados¹⁵ proponen un enfoque u orientación transformadora de la mediación, en el cual el conflicto es visto como una oportunidad para el crecimiento y desarrollo de las partes involucradas en dos dimensiones que se consideran fundamentales en la moral humana: la revalorización propia y el reconocimiento del otro. La primera supone desarrollar y fortalecer la capacidad para “afrentar las dificultades comprometiéndose en la reflexión, la decisión y la acción como actos conscientes e intencionales”. El segundo implica desarrollar y fortalecer la capacidad “para experimentar y expresar preocupación y consideración por los otros, especialmente por esos otros cuya situación es ‘distinta’ de la propia. [...] En el enfoque transformador, los conflictos aparecen como oportunidades de desarrollar y ejercer ambas cualidades y, por lo tanto, avanzar hacia un desarrollo moral pleno”.

El nombre dado a este enfoque se relaciona con que lo que se busca, además del acuerdo que resuelva los problemas implicados en el conflicto, es la transformación y el crecimiento de las partes. Por eso resulta particularmente interesante en relación con las estrategias, acciones y proyectos orientados a la formación para ejercer la ciudadanía en una sociedad democrática.

La dinámica del conflicto

Mencionamos anteriormente que los conflictos son procesos complejos que se dan en las relaciones entre personas y/o grupos. Recuperamos aquí lo ya presentado en otro material.¹⁶ “Los conflictos tienen un desarrollo en el cual influyen muchos factores o componentes, algunos de los cuales están representados en este esquema simplificado:



Cuando nos encontramos frente a un conflicto, nuestras percepciones, creencias, actitudes y valores influirán en los comportamientos o acciones que realicemos para tratar de resolverlo. Lo que hagamos, tanto cada uno de nosotros como la otra persona con quien tenemos el conflicto, tendrá ciertas consecuencias. Estas pueden ser positivas (alivio, satisfacción, mayor comprensión, reconocimiento, mejor relación, etc.) o negativas (más tensión, angustia, enojo, dolor, peor relación, etc.) y pueden reforzar o modificar nuestras creencias, actitudes, percepciones y sentimientos frente al conflicto. Este resultado puede llevar a que el conflicto escale o que evolucione hacia instancias que permitan su abordaje y resolución.

En la cotidianeidad, es poco frecuente que cuestionemos la validez de nuestras percepciones porque se nos presentan como “reflejando directamente” la realidad. Sin embargo, no todos percibimos lo mismo frente al mismo hecho, situación o estímulo.

Tomemos como ejemplo la percepción visual, que suele ser aquella en la que más confiamos (“lo vi con mis propios ojos”). Sin embargo, aun en ese caso, nuestra percepción está condicionada por diversos elementos

16

García Costoya, Marta: *Programa Nacional de Mediación Escolar. 4- Actividades para el aula*. Ministerio de Educación de la Nación, 2005.

tales como nuestros conocimientos, nuestro estado de ánimo, los supuestos que asumimos como autoevidentes sin cuestionarlos...

Entre los elementos que intervienen y condicionan nuestra percepción sobre las actitudes y el comportamiento de los otros, nos interesa destacar los estereotipos y los prejuicios, ya que su característica es que no los percibimos como tales sino como datos directos de la realidad. Es entonces una tarea a realizar para cada uno de nosotros tomar conciencia de los estereotipos y prejuicios que portamos y a partir de los cuales nos relacionamos con los demás.

Un **estereotipo** es, según el diccionario, una imagen mental global, no fundamentada científicamente, más emocional que racional, con que se pretende definir, tipificar y caracterizar al conjunto de individuos de una etnia, pueblo, grupo social, generación, colectivo profesional, etc. (¿cuántas veces comentamos, positiva o negativamente, que “los jóvenes de hoy en día...”, “los inmigrantes...”, “los políticos...”, “las modelos...”?; ¿cuántas otras veces sentimos nosotros el peso de algunos estereotipos sobre, por ejemplo, “los profesores...”?).

Dos aspectos que surgen de esta definición son:

- los estereotipos son compartidos por mucha gente, no son las imágenes mentales de un único individuo;
- se atribuyen a una persona determinada en tanto miembro de un grupo, y no como individuo.

Otros rasgos muy importantes son:

- completan la información cuando esta es ambigua;
- orientan las expectativas;
- recordamos con más facilidad la información que es congruente con el estereotipo (y olvidamos la que lo contradice).

Los prejuicios introducen los elementos de valoración y acción. Podemos definir **prejuicio** como una afirmación o juicio previo, no comprobado, de carácter favorable o desfavorable, que orienta la acción. Algunos autores toman sólo el aspecto emocional o valorativo del prejuicio, reservando el término **discriminación** para el comportamiento que deriva de él.

Así, un estereotipo es una imagen mental simplificada de un determinado grupo social. Cuando se realiza una valoración negativa de un grupo en base al estereotipo, el resultado es el prejuicio.

Cuando los prejuicios llevan a una persona a actuar de un modo determinado respecto al grupo o individuo prejuzgado, el resultado es la discriminación.



Tanto los estereotipos como los prejuicios tienden a generar efectos de autocumplimiento, ya que “no sólo tenemos una tendencia a percibir que los demás actúan según nuestras expectativas, sino que también hay en nosotros una tendencia a actuar de forma que respondamos a las expectativas que creemos que los demás tienen de nosotros”,¹⁷ produciendo así la confirmación de lo que se esperaba, tanto en nosotros como en los demás.

Cabe aclarar que todos nosotros construimos estereotipos sobre personas y situaciones a lo largo de nuestras vidas, ya que estos nos permiten construir categorías, establecer las diferencias entre ellas y atribuirles características específicas, en síntesis: “organizar el caos”, ya que nadie puede desenvolverse en la cotidianeidad sin abordar las diversas situaciones y relaciones con algún tipo de esquema previo. Lo importante es tener conciencia de ellos, de cómo inciden en nuestra conducta al sesgar y limitar la información, condicionar los juicios de valor y las expectativas. Y, sobre todo, estar dispuestos a revisarlos. Esta es una de las condiciones que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico.

Las herramientas comunicacionales en la resolución de conflictos

Una buena comunicación es una de las destrezas clave que hay que adquirir en la educación y, especialmente, en la educación para la paz, con objeto de que permita, entre otras cosas, una acertada solución de conflictos. Gran parte de las preocupaciones de la educación se refieren a la enseñanza de las artes de la comunicación escrita y oral, pero en la educación de la paz se otorga mayor importancia a la escucha, y la comunicación constituye un proceso activo en los dos sentidos.¹⁸

La habilidad de establecer una buena comunicación, es decir, una comunicación efectiva entre dos o más personas, no es algo que adquirimos espontáneamente. Requiere estar atento a las diferencias de percepciones, creencias, suposiciones, valores, etcétera, que pueden estar afectando la calidad y/o la efectividad de nuestra comunicación con el otro. Y adquiere mayor importancia cuando la comunicación se da con el propósito de analizar y resolver un conflicto o disputa.

En cualquier proceso comunicativo, podemos diferenciar:

- un componente verbal (el discurso que se emite);
- un componente paraverbal (el tono, volumen, etcétera, con que se habla);
- un componente no verbal (gestos, posturas corporales, etc.);
- un determinado contexto histórico, social y cultural en el que ese discurso se produce.

Así, un mismo componente verbal (por ejemplo: “Vení para acá”) no tiene el mismo valor dicho con tono sereno y volumen normal o gritando, si se acompaña con un gesto suave o enérgico, si lo emite una madre llamando a un hijo pequeño o un chico a otro con quien ha discutido.

La resolución de conflictos, ya sea mediante una negociación directa o a través de una mediación, es esencialmente un proceso comunicacional. Las herramientas principales de quien negocia o de un mediador son habilidades y técnicas comunicacionales (que todos deberíamos tener incorporadas como prácticas habituales en nuestra vida cotidiana, pero cuyo aprendizaje y apropiación nuestra cultura no promueve activamente), empleadas para buscar **en forma honesta y cooperativa** una solución compartida mutuamente aceptable.

18

Fell, Gil: Paz, en Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz*, Madrid, Morata, 1993.

La escucha activa¹⁹

La principal de estas habilidades es la “escucha activa”: consiste en un modo de responder a quien nos está hablando que manifiesta que estamos tratando de comprender lo que está diciendo y sintiendo. Esto no implica acordar con lo que está exponiendo, sino tratar de comprenderlo desde el punto de vista de quien habla. Si bien se pueden enseñar una serie de técnicas para la escucha activa, es importante destacar que la posibilidad de desarrollar buenas habilidades comunicacionales implica tanto la técnica como la sincera disposición a emplearla para comprender lo que nos están diciendo.

Emplear la escucha activa implica:

- Capacidad de empatía: tratar de ponerse en el lugar del otro para comprender qué dice y cómo siente.
- Demostrar esa escucha y empatía a través de:
 - tono de voz;
 - expresiones y gestos;
 - contacto visual;
 - postura.
- Evitar interrumpir, dar consejos o hacer sugerencias.
- Evitar hacer referencia a experiencias propias.

La escucha activa implica también el uso de otras técnicas como la formulación de preguntas y, sobre todo, el parafraseo.

Las preguntas

Las interrogaciones suelen ser la principal herramienta tanto para obtener información sobre la situación, los intereses y necesidades de la otra parte, los sentimientos en juego, etc., como para permitir considerar otros puntos de vista, reflexionar sobre las respectivas visiones del conflicto, cuestionar(se) algunas percepciones o interpretaciones, tomar en cuenta diversas opciones...

Según la circunstancia, se pueden utilizar las preguntas para:

- animar a que la persona continúe hablando y explicando su punto de vista; por ejemplo: “¿Podrías describirme un poco más...?”;
- aclarar algún punto y prevenir confusiones o malentendidos; por ejemplo: “¿Cuándo decís que sentiste...?”;
- obtener información; por ejemplo: “¿Qué fue exactamente lo que dijeron...?”;
- ofrecer otro punto de vista; por ejemplo: “¿Cómo creés que ven esto los vecinos...?”.

19

Tomado de García Costoya, Marta:
Programa Nacional de Mediación Escolar. 2- Taller de difusión, Ministerio de Educación de la Nación, 2003.

Podemos clasificar las preguntas en: abiertas, cerradas y circulares. Esta última categoría ha sido introducida por el modelo circular-narrativo de la mediación desarrollado por Sara Cobb.



Las *preguntas abiertas* son aquellas que no requieren una respuesta predeterminada y permiten, por lo tanto, obtener información, explorar intereses, necesidades y sentimientos, evaluar hipótesis, etc. Generalmente comienzan con *cómo, cuándo, dónde, por qué, por qué no, qué pasaría si...*

Las *preguntas cerradas* son aquellas que no presentan muchas opciones de respuesta: *sí, no* u otras similares. Se utilizan para confirmar datos o para aclarar información ya proporcionada.

Las *preguntas circulares*, empleadas por un/a mediador/a, se utilizan, en general, para que las partes comprendan la influencia recíproca entre los distintos elementos presentes en la disputa: el contenido, la relación entre las partes, el contexto espacial y/o temporal. Es decir, para correr a las partes de un pensamiento lineal de causas-efectos (“Yo hice esto porque él antes hizo...”).

Se utilizan para:

- investigar acerca de las interacciones; por ejemplo: “¿Cómo era la relación de ustedes antes de esta situación?”;
- favorecer que las partes perciban procesos de influencia recíproca; por ejemplo: “¿Cuál crees que fue la sensación de X cuando le dijiste...?”;
- abrir alternativas hipotéticas; por ejemplo: “¿Cómo crees que X reaccionaría si vos hicieras...?”.

El parafraseo

Es una técnica mediante la cual, luego de escuchar activamente una exposición de la otra persona, se reformula para ella el contenido del mensaje exponiendo las principales ideas y/o hechos y, cuando lo hay, reflejando el sentimiento expresado.

El parafraseo, en la mediación, tiene como funciones principales:

- que la parte hablante se sienta comprendida y, a la vez, chequear la información e interpretación del propio mediador;
- que la parte oyente reciba la historia con otras palabras, limpia de las connotaciones acusatorias que lo imputan;
- sintetizar u ordenar una versión que, en el relato de la parte, puede ser presentada en forma errática o confusa;
- facilitar modos de comunicación asertivos, focalizados en sus propios sentimientos e intenciones en lugar de imputar al otro; por ejemplo: “Yo me siento discriminado cuando...”, en lugar de “Usted es un discriminador”.

Si bien es una técnica cuyo uso en una negociación directa puede hacernos sentir, al principio, poco cómodos o vivirla como “artificial”,

es, sin embargo, una herramienta importante para avanzar en la comprensión y el análisis de la situación, previniéndonos de interpretaciones propias (recordemos los estereotipos y prejuicios) que no coinciden con las intenciones, expectativas y/o motivos de la otra persona.

El Consejo de Convivencia y la formación para la ciudadanía democrática

La convivencia pacífica en una sociedad democrática no es producto de una suma de buenas voluntades individuales, aunque las requiera, sino resultado de la pertenencia a un mismo conjunto social en el cual las normas regulan la relación entre personas, delimitando lo que no se puede hacer y habilitando lo que sí. La existencia de la norma nos libera de estar sujetos a la arbitrariedad de la voluntad o el deseo de los otros, al sujetarnos a todos al reconocimiento de derechos y la aceptación de responsabilidades. Silvia Bleichmar lo expresaba en estos términos:

Esta es una suerte de violencia necesaria, imprescindible: la de pautación e instalación de normas. La cuestión se plantea en términos de si esta pautación es producto de la arbitrariedad de la autoridad que la instala o de una norma o pauta que lo incluye. Es decir que si la norma es arbitraria, está definida por la autoridad. En cambio, si la norma es necesaria, está definida por una legislación que pone el centro en el derecho o en la obligación colectivos, “te obliga a ti tanto como a mí”. Y este es el gran debate escolar de hoy.²⁰

Desde otro punto de vista, el pedagogo Philippe Meirieu sostiene:

Una sociedad es un conjunto de comunidades que acepta que existen leyes que trascienden su pertenencia comunitaria. A tal título, la escuela es una comunidad, es una sociedad que enseña que más allá de las comunidades existen reglas sociales que les permiten coexistir a las comunidades, que le permite a cada uno hacer sus elecciones, tener sus gustos, sus deseos pero que también permite vivir juntos y darse un marco común. La sociedad impone. Educamos para el bien común, para la polis griega, y ahí la educación es algo político.

Cuando yo le pido al chico que renuncie a ser el centro del mundo, le estoy pidiendo como ciudadano que se inscriba en un colectivo, que renuncie a que su comunidad le imponga su ley a lo colectivo. Renunciar a ser el centro del mundo es a la vez la condición para aprender una lengua extranjera, historia, matemática, pero también para vivir en la sociedad democrática. Por eso el aprendizaje de saberes es condición para la ciudadanía, no son dos cosas diferentes, es lo mismo.²¹

20

Bleichmar, S.: *Violencia social - violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2008, p. 33.

21

Meirieu, Ph.: “Educar en la incertidumbre”. Entrevista publicada en la revista *El Monitor*, N° 9. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre-octubre 2006. Versión completa disponible en: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>

La Ciudad de Buenos Aires fue una de las primeras jurisdicciones del país en modificar la regulación de la convivencia escolar, reemplazando el régimen de disciplina habitualmente establecido en el reglamento escolar²² por las autoridades educativas de máximo nivel por un Sistema de Convivencia Escolar mediante la ley N° 223/99.

Los objetivos del Sistema de Convivencia Escolar coinciden con lo que se ha desarrollado en apartados anteriores. Por ejemplo:

- Propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas que rijan la convivencia institucional con el fin de facilitar un clima de trabajo armónico para el desarrollo de la tarea pedagógica.
- Promover en toda la comunidad educativa, los siguientes valores:
 - el respeto por la vida, la integridad física y moral de las personas;
 - la justicia, la verdad y la honradez;
 - la defensa de la paz y la no violencia;
 - el respeto y la aceptación de las diferencias;
 - la solidaridad, la cooperación, y el rechazo de todo tipo de discriminación;
 - la responsabilidad ciudadana, el respeto por los símbolos patrios y el compromiso social;
 - la responsabilidad individual.
- Facilitar la búsqueda de consenso a través del diálogo para el reconocimiento, abordaje y solución de conflictos.
- Posibilitar la formación de los alumnos en las prácticas de la ciudadanía democrática, mediante la participación responsable en la construcción de una convivencia armónica en los establecimientos educativos.

El artículo 14 establece que “en cada escuela estatal debe constituirse el Consejo Escolar de Convivencia como organismo colegiado, integrado por la Rectoría del establecimiento y los distintos sectores de la comunidad educativa.”

Entre las funciones de este Consejo Escolar de Convivencia, establecidas en el artículo 18 de la citada ley, se mencionan:

- Asegurar la participación real y efectiva de todos los sectores de la comunidad educativa en la elaboración de las normas de convivencia, a fin de lograr el mayor consenso.
- Elaborar las normas de convivencia del establecimiento educativo, en el marco de los principios establecidos en la presente ley.
- Garantizar la difusión de las normas de convivencia a toda la comunidad educativa.
- Analizar y revisar anualmente las normas de convivencia tomando en cuenta su grado de incumplimiento y sus causas; y proponer modificaciones a las mismas tomando en consideración las propuestas de los sectores representados en sus seno.

- Promover la creación de otros organismos de participación, tales como consejos de curso, tutores u otras modalidades que se consideren convenientes para el tratamiento y resolución de conflictos.
- Elaborar estrategias de prevención de problemas de convivencia.
- Proponer diferentes actividades curriculares y extracurriculares tendientes a promover la convivencia.

Un Consejo Escolar de Convivencia que funcione regularmente tratando de cumplir adecuadamente sus funciones debería tener una incidencia fuerte en la creación de un buen clima escolar, ya que:

“(...) son los factores institucionales, en particular los relacionados con el “clima escolar”, los que tienen un mayor peso a la hora de explicar el “desorden” y la conflictividad que pueden observarse en una escuela determinada.[Se] enumeran una serie de factores que contribuyen a aumentar el “desorden” escolar, entre los que cabe destacar:

- *la inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación;*
- *las operaciones ambiguas o indirectas ante la inconducta (por ejemplo, utilizar las calificaciones como sanción ante la inconducta);*
- *el desacuerdo entre los agentes del sistema escolar (esto es, docentes o directivos) en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas;*
- *la falta de respuestas a la inconducta persistente;*
- *la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos;*
- *la existencia de relaciones persistentemente conflictivas entre docentes y directivos;*
- *una dirección inactiva o ausente.”*²³

La escuela constituye el lugar en el que los estudiantes adquieren y desarrollan las primeras habilidades para el ejercicio democrático y, en este sentido, educar para la ciudadanía en democracia y el ejercicio pleno de los derechos implica, entre otros aspectos, favorecer procesos de participación en la institución escolar que propicien la adquisición de habilidades y estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar una participación paulatina y creciente en la sociedad. Esta participación debe ser efectiva, es decir, permitir la incidencia de los argumentos y razones de los actores institucionales que en cada caso corresponda (directivos, docentes, estudiantes, padres y/o familiares) en el análisis de las situaciones y la toma de decisiones, no limitándose solamente al papel de espectadores. Para ello se requiere que todos cuenten con la información necesaria sobre aquello de que se trata, que se prevean tiempos y actividades que favorezcan ese tipo de participación así como los procesos que llevarán a las conclusiones o toma de decisiones, si correspondiere. A esto debería apuntar el funcionamiento de los órganos

23

Noel, Gabriel D.: “Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad”, en *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación-Universidad Nacional de San Martín, Bs. As., 2009, p. 40. La cita remite a los resultados de una investigación de Welsh, W. W. y otros: “School disorder: the influence of individual, institutional and community factors”, publicada en *Criminology* 37 v. 1, pp. 73-115.

de participación democrática, tales como los consejos de convivencia o los centros de estudiantes.

Hablar de una educación para el ejercicio de la ciudadanía democrática “Supone la construcción de una experiencia escolar formativa para desarrollar valores, actitudes y habilidades socio-emocionales y éticas que sustentan una convivencia social donde todos participan, comparten y se desarrollan plenamente. También supone una educación capaz de incluir de manera pertinente una amplia gama de estudiantes tradicionalmente excluidos, que comienzan a ser tenidos en cuenta en la escuela, desde el punto de vista de la responsabilidad por su desarrollo. Una educación inclusiva, que promueva la equidad entre sus alumnos, construye una base sólida para una convivencia social positiva, en la que todos puedan sentirse parte de ella y estén dispuestos a ofrecer su colaboración a otros.”²⁴

Propuestas de actividades

Los recursos que acompañan las propuestas y las orientaciones para su utilización han sido pensados para ser trabajados con los estudiantes y, algunos de ellos, entre docentes.

Las actividades pueden utilizarse, en caso de encontrarlas pertinentes, de múltiples maneras, en diferentes espacios y con distintos propósitos. Por ejemplo, una misma propuesta puede ser adaptada para ser trabajada dentro de una asignatura, en el espacio de tutoría, en una actividad extra-curricular como un taller con una temática afín, en el marco de acciones preparatorias para la revisión de los acuerdos de convivencia de la escuela o en una reunión de docentes.

En todos los casos, se trata de propuestas y sugerencias que sin duda serán enriquecidas a partir de lo que cada escuela, en función de su contexto y de la experiencia acumulada, pueda aportar durante su desarrollo.

Dilemas éticos

Un dilema ético es una narración breve en la que se plantea un conflicto o disyuntiva entre dos valores o principios morales. El conflicto puede generalmente resolverse de dos maneras igualmente factibles y defendibles. Se solicita a los oyentes o lectores una propuesta de solución al conflicto o un análisis de la solución elegida por el protagonista de la historia; en ambos casos deben fundamentar su argumentación con razonamientos moral y lógicamente válidos. Los dilemas pretenden crear un conflicto cognitivo y afectivo para que, al buscar alternativas, los estudiantes desarrollen su capacidad de razonamiento moral, tomen conciencia de la jerarquía de valores propia y ajena y acepten principios y valores diferentes de los propios respetando las opiniones y conductas de los otros. Este tipo de trabajo promueve, en forma más general, la capacidad para escuchar, analizar y valorar las ideas y argumentos de otros a través del diálogo razonado. El docente actúa como coordinador y moderador del debate, absteniéndose de expresar sus propios juicios de valor durante el desarrollo del mismo, promoviendo siempre la fundamentación de los argumentos con criterios cada vez más amplios y abarcativos.

Cabe recordar que el desarrollo de la capacidad de razonamiento moral en niveles cada vez más complejos y tendientes a la fundamentación por principios universales es una condición necesaria pero no suficiente para la apropiación de prácticas en ella sustentadas. Por lo tanto, si bien este tipo de trabajo es pertinente y enriquecedor y, por lo general, resulta interesante para los estudiantes, no debería hacerse de él un uso excesivo, para no promover la idea de que las cuestiones éticas se agotan en una discusión

argumentativa sino que esta tiene siempre como fin definir cuál sería la acción justa en una determinada situación. Es decir, cuidar de no separar, en los hechos, el debate ético de sus implicancias en la vida y las acciones concretas de las personas.

En el debate grupal se debe tratar de clarificar cuáles son los valores en conflicto, imaginar los escenarios que se crean a partir de elegir una u otra opción, analizar las consecuencias para todos los implicados de un modo u otro en la situación.

A continuación, a modo de orientación para los docentes, presentamos un dilema clásico utilizado en estas propuestas y un ejemplo de los tipos de respuestas posibles correspondientes a los estadios identificados por Kohlberg (ver el apartado ALGUNOS APORTES DESDE LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO).

EJEMPLOS DE RESPUESTA ANTE EL DILEMA HIPOTÉTICO VIDA-LEY

Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial aunque existía una medicina que, según su médico, podía salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 500 pesos y, después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 5.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero con lo que le dieron sólo consiguió 2.500 pesos, la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer. ¿Debió Enrique robar la medicina?

Estadio uno: orientación al castigo, realismo moral y absolutismo. "Enrique no debe robar la medicina porque está prohibido". ¿POR QUÉ ESTA PROHIBIDO ROBAR? "Porque te pueden meter en la cárcel". ¿POR ALGO MAS? "No."

Estadio dos: perspectiva individualista, concreta e instrumental. "Enrique debe robar la medicina porque su mujer le puede devolver el favor algún día".

Estadio tres: norma compartida y Regla de Oro. "Enrique debe robar la medicina para salvar la vida de su mujer porque hay que ayudar a los demás". ¿POR QUÉ HAY QUE AYUDAR A LOS DEMAS? "Porque si él estuviera en esa situación también le gustaría que lo hicieran por él. Por eso él también debe hacerlo por ella. Se debe hacer por los demás lo que te gustaría que hicieran por ti."

Estadios cuatro/cinco: perspectiva del sistema social. "Enrique debe robar la medicina porque la vida es más importante para la sociedad que obedecer la ley. El farmacéutico está aprovechándose de la situación y debería ser denunciado. No tiene derecho a subir tanto la medicina cuando está en juego una vida humana."

Estadio seis: jerarquía de derechos universales. “Enrique debe robar la medicina por su mujer o por cualquier otra persona porque el derecho de cualquier ser humano a la vida es superior que el derecho de propiedad. Y la ley así debería defenderlo. Sin embargo, en este caso la ley defiende al farmacéutico. Por eso es injusta.”

DILEMA A: COPIARSE EN UN EXAMEN

En el reglamento académico de una institución formadora de profesionales paramédicos se establece que la sanción disciplinaria a aplicar a aquellos estudiantes que sean sorprendidos en situación de copia durante un examen es que no podrán continuar la carrera por un lapso de dos años. A raíz de una situación que involucró a un grupo de varios alumnos en una de las materias centrales del plan de estudios y a pedido del Centro de Estudiantes, las autoridades aceptaron realizar una consulta plebiscitaria obligatoria entre todos los docentes y estudiantes para conservar o eliminar esa cláusula. La votación sólo considera las opciones de derogar esa cláusula o no derogarla, no su modificación.

Pablo es estudiante de tercer año en esa institución y ha estado discutiendo con sus compañeros sobre la decisión a tomar en la votación. Sabe que la sanción es muy dura, ya que dilata la obtención del título necesario para trabajar pero, a su vez, considera que la copia en un examen de una carrera que uno ha elegido es una especie de estafa hacia quienes efectivamente han estudiado para rendirlo y una irresponsabilidad respecto de la calidad de formación que un profesional debería tener para desempeñarse de acuerdo a lo que de él espera la sociedad.

- ¿Qué debería hacer Pablo? ¿Por qué?

DILEMA B: LAS VIANDAS

Es la tercera semana en que, al finalizar la jornada escolar, el personal auxiliar encuentra parte de las viandas que se distribuyen a los alumnos tiradas en el patio, como si se las hubiera utilizado para jugar, o en las aulas, con marcas de haber sido arrojadas contra las paredes. A Esther, una de las auxiliares, le parece mal que algunos jueguen o tiren la comida cuando se supone que las viandas cubren parte de una necesidad alimentaria, además de que su función es limpiar lo que se ensucia por el uso lógico de las instalaciones de la escuela y no por estos comportamientos; pero, a la vez, no quisiera que se disminuyera la cantidad de viandas pedidas, lo que perjudicaría a quienes la necesitan y no la desperdician. Le preocupa que por la conducta inadecuada de algunos resulte perjudicada la mayoría. No puede definir qué debería hacerse, sólo puede decidir si informa o no de esta situación a los directivos.

- ¿Qué debería hacer Esther? ¿Por qué?

DILEMA C: EL USO DEL LENGUAJE

A la profesora Rodríguez le molesta mucho que sus alumnos hablen en jerga o utilicen “malas palabras” de uso corriente en situaciones de la vida extraescolar cuando participan en las actividades de la clase. Las conoce, y eventualmente también las utiliza en su vida cotidiana, pero considera que no es correcto avalar su uso en la escuela. Está siempre tentada de decírselo y corregirlos, pero teme que la acusen de estar avanzando sobre la libertad y las manifestaciones de la identidad de los jóvenes.

○ ¿Qué debería hacer la profesora Rodríguez? ¿Por qué?

Una alternativa para trabajar con este dilema es presentar a los estudiantes una serie de opciones para que elijan la que consideran correcta previo al debate grupal en el cual se explicitarán los argumentos:

- ¿Qué debería hacer la profesora Rodríguez?
- ✓ Corregirlos cada vez que los escucha, ya que es parte de su tarea enseñar el uso correcto del lenguaje y hacerlo respetar dentro de la escuela.
 - ✓ Corregirlos cuando participan en actividades de clase, pero dejarlos que ejerzan su libertad y se expresen como desean cuando conversan exclusivamente entre ellos o no están en clase.
 - ✓ Intentar aprender parte de su lenguaje y vocabulario para llevarse mejor con los estudiantes y poder enseñar sin problemas.
 - ✓ No hacer nada.

Fragmentos de películas

ENTRE LOS MUROS

Título original: *Entre les murs*

País: Francia

Año: 2008

Director: Laurent Cantet

Guión: Laurent Cantet, François Bégaudeau, Robin Campillo

Fotografía: Pierre Milon, Catherine Pujol, Georgi Lazarevski

Género: Drama

Duración: 125 minutos

Elenco: François Bégaudeau, Nassim Amrabort, Laura Baquela, Cherif Bounaïdja Rachedi, Juliette Demaille



Reseña: La novela y la película son una narración parcialmente autobiográfica de las experiencias de Bégaudeau como profesor de literatura en un instituto multirracial de la periferia de París. La película es tratada con una vocación documentalista y abarca todo un curso académico.

François Marin da clases de lengua francesa en un aula donde se mezclan estudiantes de procedencia, culturas y actitudes muy diferentes, desempeñando también la función de tutor de estos alumnos.

ESCENA 1: LOS NOMBRES EN LOS EJEMPLOS

<http://www.youtube.com/watch?v=4bHpu9NXimk>

El profesor está trabajando con el vocabulario de un texto leído en clase. Ha escrito en el pizarrón los términos que los estudiantes le informaron que desconocen y comienza a dar un ejemplo para arribar al significado de la palabra “suculento”.

Profesor: —Voy a escribir una frase con la palabra “suculento”. (*Mientras escribe en el pizarrón.*) Bill está comiendo... un suculento... *cheeseburger*.

Estudiante 1: —El *cheeseburger* es una porquería.

P.: —¿Quién dijo eso?

E1.: —Yo. ¿Por qué un *cheeseburger*?

P.: —Justamente. Si a tí te parece que los *cheeseburgers* son una porquería... es porque para tí los *cheeseburgers* no son “suculentos”.

E1.: —Todo bien, pero son una porquería.

P.: —Para que se imaginen “suculento”... lo que dije, debía haberlo dicho como “una pulga atrás de la oreja”.

E2.: —¿Qué es eso que dijo?

P.: —¿Qué?

E2.: —La cosa de la “pulga”...

P.: —“Pulga atrás de la oreja”. ¿Nadie conoce esa expresión? “Quedarse con la pulga atrás...” significa tener desconfianza. Que para Chérif los *cheeseburgers* son una porquería, que no son suculentos. Eso debería ayudarlos a entender lo que significa “suculento”.

E3.: —¿Y porqué no para de hablar “DE BILLS”?

P.: —¿Débil?

E3.: —Bill, el nombre. Usted siempre usa nombres extraños.

P.: —No es nada extraño. Es el nombre de un presidente americano reciente.

E3.: —Pero por qué no usa Aíssata, o Rachid, o Ahmed, o

E4.: —Usa siempre nombres de idiotas.

P.: —¿Nombres de qué?

E4.: —De “babtou” (blancos).

P.: —¿Y qué es un “babtou”?

E4.: —“Babtou”, franceses, caras de idiotas blancos...

P.: —¿Y tú no eres francesa?

E4.: —No, no soy francesa.

P.: —¿Ah, no? No sabía.

E4.: —Soy, pero no tengo orgullo de serlo.

P.: —Ah, todo bien, claro, yo tampoco, no.

E3.: —Pero entonces, ¿por qué siempre usa ese tipo de nombres?

P.: —Khoumba, si empezara a escoger nombres en función de los diferentes orígenes aquí en el grupo, no terminaría nunca...

E3. y E4.: —Entonces varíe un poco.

P.: —¿Y qué es lo que proponen?

E3.: —Aiiissata.

E4.: —Fatou...

E3.: —¡No, Aiiissata!

1. ¿Cuál consideran que es el motivo del cuestionamiento que los estudiantes hacen al nombre empleado por el profesor en la oración que ejemplifica el uso del término en estudio?
2. ¿Qué razones o argumentos creen que fundamenta su reclamo?
3. ¿Cuáles fundamentarían el uso del término “baptou” para referirse a los nombres que el profesor utiliza en sus ejemplos?
4. ¿Debería o no el profesor cuestionar esa expresión de los estudiantes (“baptou, franceses, caras de idiotas blancos”)? En cualquiera de los casos, ¿con qué argumentos?
5. ¿Debería ser su respuesta diferente de la planteada para la pregunta anterior si el profesor fuera negro, de origen brasileño?
6. ¿Qué valores y/o principios de aplicación general podrían utilizarse para analizar esta interacción?

ESCENA 2: EL CONSEJO DE CURSO

<http://www.youtube.com/watch?v=SdtZsvABNOA>

Es una reunión de un consejo de curso en la cual participan el director, los docentes de ese curso y dos delegadas por los estudiantes. Se considera allí tanto el desempeño académico como el comportamiento de los estudiantes.

Director: —Vamos a pasar a Souleymane.

Prof. 1: —Souleymane... No voy a comenzar yo.

Director: —¿Qué les parece?

Prof. 2: —Mal.

Varios profesores hacen gestos o acomodan papeles.

Director: —¿Qué más?

Prof. 3: —Hablamos sobre su caso en el primer período, y creo que ya dijimos todo. Tiene grandes lagunas, normalmente en la forma de escritura. Creo que no hay nada de extraordinario y nuevo para referirme a este 2º período.

Ingresa a la sala una de las alumnas representantes de los estudiantes.

Director: —¿Ya te sientes mejor, Esmeralda?

La estudiante se ríe. Se sienta y continúa riéndose.

Director: —No sabía que era tan gracioso ser delegada de la clase. Estábamos hablando de Souleymane.

Prof. 4: —Quería decir algo sobre lo que François dijo, que durante este período él se olvidó casi siempre del material y no hizo gran cosa.

Prof. 5: —No es solo eso, es mucho más que eso. Está cada vez más osado. Impide que otros trabajen.

Esmeralda levanta la mano para hablar mientras come una galletita.

Estudiante 1: —¿Puedo decir una cosa, por favor?

Director: —Sí, Esmeralda, así que suelta esa galletita. Debo recordarle que está prohibido comer en la clase.

Termina de masticar, mira a su compañera delegada y lee una hoja que tiene sobre la mesa.

Estudiante 1: —Bueno, las notas medias de él son 6,75 y subió a 7,25... Por tanto...

Director: —Sí, pero en este momento no estamos discutiendo las notas, sino el comportamiento.

Esmeralda toma otra galletita y se la lleva a la boca mirando al conjunto de los docentes mientras el director habla.

Prof. 6: —Tengo la impresión de que... deberíamos considerar una acción de disciplina. Su comportamiento es muy malo.

Prof. 1: —Conmigo es simple. Una de cada dos clases lo echo del aula.

Prof. 7: —Y yo, ya ni lo echo. Porque, siempre que pasa eso se queda tan contento. No vale la pena.

Prof. 3: —Creo que con él la acción de disciplina no va a funcionar, porque así las cosas van a quedar mal.

Prof. 5: —Pero ya estoy harto. Ya se pasó los límites. Si no, ¿cómo pedimos a los otros que tengan un buen comportamiento?

Director: - Le debo recordar, señor Marin, que ayer lo llevé a mi despacho.

Prof. 3: —Sí, pero ayer fue el primer incidente del año. Fue mal educado, y tuve que imponer límites. Hizo lo que hizo, pero pienso...

Se distrae porque las dos representantes de los alumnos están hablando y riéndose entre sí.

Prof. 3: —... que fue un incidente que no se repetirá. Desde el inicio del año que no tengo ninguna queja... Sin contar lo que pasó ayer.

Prof. 5: —Pero nuestro trabajo no es asegurar que los alumnos se sienten quietos al fondo y estén callados. ¡Tenemos que llamar la atención de ellos!

Prof. 3: —Yo no quiero hacer eso con amenazas y castigos. Prefiero dar valor a las cosas que él hace bien. Y las cosas que le interesan. Él dice y hace cosas bastante buenas.

Prof. 5: —Entonces, con el pretexto de que, de vez en cuando, él hace cosas buenas, vamos a dejar al chico metido allá en el fondo sin hacer nada. Eso es comprar la paz social.

El Prof. 3 permanece callado, aparentemente pensando sobre lo que dijo su colega.

Director: —Dicho eso, ¿qué es lo que le decimos? ¿Qué es lo que hacemos? ¿Una advertencia?

Prof. 3: —Creo que no es una advertencia lo que necesita. Lo mejor sería decir que Souleymane ya se pasó de los límites, porque, desde el punto de vista escolar, está limitado.

Se hace un silencio prolongado. Las delegadas de los estudiantes están hablando entre sí mientras miran a los docentes y al director.

Director: - Esto es muy bonito, pero estoy cansado y necesito terminar con esto. ¿Qué es lo que le escribimos?

Se escucha muy bajito la voz de una de las delegadas hablando con la otra.

Estudiante 1: —¡No se le puede decir eso!

Varios docentes hacen gestos de “esto así no va más”. Una de las delegadas dibuja en su hoja, la otra mira lo que la primera hace; ninguna interviene.

1. De la observación del fragmento de video y la lectura del diálogo correspondiente, ¿qué comentarios podrían realizar?
2. ¿Se podría afirmar que en esta reunión hubo diálogo, intercambio de opiniones, análisis de la situación presentada, una comunicación real entre los participantes? Cualquiera sea la respuesta, ¿cuáles creen que serían las razones, motivos o causas?
3. ¿Cómo describirían la participación de los docentes y del director? ¿Y la de las delegadas del curso?
4. Si bien el comportamiento de una de las delegadas parece molestar a alguno de los docentes, su respuesta no pasa de un llamado de atención que no se reitera cuando se repite o se produce otro comportamiento disruptivo. ¿A qué creen que se debe eso? ¿Qué otro tipo de intervención consideran que podría haberse realizado?

5. ¿Cuáles podrían ser los motivos por los que las delegadas no intervinieron cuando se analiza la conducta del compañero y se propone una sanción disciplinaria?
6. ¿Consideran que los adultos presentes deberían haber requerido la opinión de las delegadas? ¿Por qué?

PRECIOSA

Título original: *Precious*

País: Estados Unidos

Año: 2009

Director: Lee Daniels

Guión: Damien Paul

Fotografía: Andrew Dunn

Género: Drama

Duración: 110 minutos

Elenco: Gabourey Sidibe, Mariah Carey, Mo'Nique, Paula Patton, Lenny Kravitz, Sherri Shepherd



Reseña: Ambientada en el año 1987, es la historia de Clarisse Precious Jones (Gabourey Sidibe), una chica de 16 años nacida y criada en una vida que nadie desearía. Se ha quedado embarazada por segunda vez de su padre ausente; en casa, es prácticamente una esclava de su madre (Mo'Nique), una mujer amargada que abusa de ella emocional y físicamente. Su instituto es un verdadero caos, y está acabando secundaria con buenas notas y un secreto inconcebible: no sabe leer ni escribir. A raíz de su embarazo debe cambiarse de escuela.

43

ESCENA: LA LLEGADA A LA NUEVA ESCUELA

<http://www.youtube.com/watch?v=20Fr2TQtf-I>

Profesora: —Estos diarios son muy importantes para este curso, así que no los olviden, los van a usar cada vez que vengan. Son esenciales para esta clase. Son las 9:07, Joann. Llegas tarde.

Joann: —Usted dijo que el desayuno es la comida principal.

Profesora: —Mañana cerraré la puerta a las 9:00. Quiero que digan su nombre... *(se acerca a una alumna que está encendiendo un cigarrillo y se lo saca mientras continúa hablando)* ... dónde nacieron, su color preferido, algo que hagan bien y por qué están aquí. Yo primero.

Joan: *(por lo bajo, a Clarisse)* —¿Para cuando esperas?

Clarisse hace un gesto como de no saber.

Profesora: *(continúa)* —Mi nombre es...

Joann:—¿Cómo es que no sabes?
Profesora: —Mi nombre es Blu Rain.
Alumna: —¿Es su verdadero nombre?
Profesora: —Sí.
Alumna: —Su nombre es Blu...
Profesora: —Mi color preferido es el morado. Lo que hago bien es cantar... y estoy aquí porque me encanta enseñar.
Alumna: —Le gusta cantar.
Profesora: —¿Rhonda?
Rhonda: —Me gustaría cantar bien. Ir a la iglesia y cantar en el coro.
Otra alumna: —Muéstrale como se hace.
Rhonda: —Bueno. Mi nombre es Rhonda Patrice Johnson.

Una alumna se ríe.

Rhonda: —(*continúa*) ¿Algún problema?... (*dice por lo bajo*) Debería abofetearla.
Alumna: —¿Qué?
Rhonda: —Nací en Kingston, Jamaica; mi color preferido es el azul. Y lo que hago bien es cocinar. Mi mamá tenía un restaurante en la Séptima avenida. Antes de enfermarse me enseñó todo. Estoy aquí para mejorar la lectura y rendir bien el examen de secundaria.

La profesora señala con un gesto a la que sigue.

Rita: —Mi nombre es Rita Romero. Nací aquí, en Harlem. Estoy aquí porque era drogadicta y dejé la escuela. Así que nunca aprendí bien a leer y escribir. Mi color favorito es el negro.
Joann: —¿Qué es lo que haces “más mejor”?
Profesora: Mejor, Joan, mejor (*corrige a la alumna*).
Joann: —¿Lo que yo hago mejor?
Profesora: —No. ¿Rita?
Rita: —Soy buena madre. Muy buena madre.
Otra alumna levanta la mano.
Germaine: —Mi nombre es Germaine. Mi color preferido es el rojo.
Alumna: (*exige*) —Primero dínos de dónde vienes.
Germaine: —Nací en el Bronx. Sigo viviendo ahí. Mi color preferido es el rojo. Antes era el azul. Sé bailar muy bien. Alguien de la pandilla me habló de este lugar, así que vine para no meterme en problemas.
Rita: —¿Viniste a Harlem para no meterte en problemas? ¿En serio?
Germaine: —Sí.
Profesora: —¿Consuelo?
Consuelo: —Esto es una estupidez.
Profesora: —¿Te parece? ¿Clarisse?

Clarisse: —¿Puedo pasar mi turno?

Profesora: —¿Joann?

Joann: —Bueno. Soy Joann. Hola. Mi color preferido es el beige fluorescente y mi ambición es tener mi propio sello discográfico.

Rhonda: —¿Un sello discográfico? Dinos de dónde eres y por qué viniste a esta escuela.

Joann: —Nací en el hospital del condado de Kingston, pero mi mamá nos mudó a Harlem cuando yo tenía nueve. Vine para rendir bien las pruebas y... Ya estoy en la industria musical.

Quiero ocuparme de este temita de la educación para poder avanzar.

Profesora: —Empecemos. Esto es la clase de EBA. (*Se da vuelta para escribir en el pizarrón*). Esto es una D.

Clarisse: —¿Puedo contarles ahora?

Voz de Clarisse en off: Me gustaría haberme sentado en la última fila otra vez.

Clarisse: —Mi nombre es Clarisse Precious Jones. Todos me dicen Precious. Vivo en Harlem. Me gusta el amarillo. Y vine porque tuve problemas en mi otra escuela.

Profesora: —¿Algo que hagas bien?

Clarisse: —No, nada.

Profesora: —Todo el mundo es bueno en algo.

Clarisse: —Nnnnn...

Profesora: —Vamos.

Clarisse: —Bueno, sé cocinar. Y... nunca había hablado en clase antes.

Profesora: —¿Cómo te hace sentir eso?

Clarisse: —Aquí. Me hace sentir aquí.

Profesora: —Todos abran su diario. Pongan la fecha en la parte de arriba y escriban. No me importa si escriben con errores de ortografía, si está gramaticalmente incorrecto. Escriban todo lo que sientan. Este curso tendrá la puerta giratoria. Algunas llegarán hasta el final y otras no. 15 minutos, vamos. Veamos la tarea.

1. ¿Cómo describirían el clima que se vive en el aula antes de las presentaciones? Si perciben que cambia, ¿en qué sentido lo hace?
2. ¿Qué les parece la propuesta de la profesora de que cada una se presente? ¿Y la consigna que da para hacerlo? ¿Por qué?
3. ¿Qué harían ustedes, como profesores, para comenzar el año en su curso?
4. Elijan uno de los personajes y con los datos que ofrece el fragmento observado y el diálogo leído describan cómo cree que se siente allí ese día, cómo es su actitud. Luego intercambien opiniones con sus compañeros. ¿Tienen coincidencias y/o diferencias? ¿Cuáles?

5. ¿Cuándo, quién y qué reglas se establecen para trabajar en la clase? ¿Les parecen reglas justas, adecuadas? ¿Cuestionarían alguna? ¿Por qué? ¿Agregarían alguna? ¿Cuál y por qué?

Videos

Estos recursos permiten abordar el tema de la convivencia escolar desde distintos contenidos como la identidad, la cultura juvenil, la discriminación desde los prejuicios y los estereotipos sociales que, en definitiva –además de configurar delitos– la mayor parte de las veces generan perturbaciones serias en la convivencia puesto que ponen en evidencia conflictos de valores, tensiones entre modos de vida y creencias diferentes. Estas cuestiones, manifestadas en los videos incluidos en este material, se presentan con el fin de favorecer la reflexión, revisar, crear, promover prácticas didácticas centradas en la construcción de una convivencia democrática.

La escuela es un espacio privilegiado para la promoción de valores como los sustentados en los derechos humanos, estrechamente vinculados a la condición de posibilidad de una convivencia democrática y una cultura de paz. Es un lugar de encuentro con los otros diferentes y esto naturalmente provoca tensiones y conflictos que, más de una vez, se naturalizan.

Las consecuencias de esta forma de convivir son la discriminación, la marginación, la exclusión, la degradación de la autoestima y, eventualmente, la violencia. Por ello es importante que la escuela logre incorporar estrategias que le permitan trabajar con estas actitudes y prácticas, no sólo en relación con los estudiantes sino también con todas las personas que forman parte de la comunidad educativa. Es necesario, entonces, promover la convivencia en el respeto de la diferencia como herramienta de reconocimiento mutuo y favorecer la valoración de la diversidad y las características particulares de cada persona –género, orientación sexual, creencias religiosas, nacionalidad, etnia y otras como: gustos personales, modas, identidades juveniles y de los adultos...–.

En este planteo de convivencia entre pares y entre adultos y jóvenes, los cortos seleccionados incluyen la mirada de los adultos sobre los jóvenes y de los jóvenes sobre los adultos como una cuestión que requiere ser visibilizada para posibilitar el diálogo en términos de las representaciones que operan sobre las distintas acciones y decisiones de los sujetos.

Desde el punto de vista institucional, la tarea de promover el respeto por la diversidad debe evitar prácticas que, en pos de la igualdad, anulen

la diversidad como así también que, bajo el pretexto de la diversidad, se provoque, se oculte o se sostenga la desigualdad de determinadas personas o grupos.

HIYAB

Título original: *Hiyab*

País: España

Año: 2005

Director: Xavi Sala

Guión: Xavi Sala

Fotografía: Ignacio Giménez Rico

Montaje: Nino Martínez Sosa

Duración: 8 minutos (cortometraje)

Elenco: Ana Wagener, Lorena Rosado, José Luis Torrijo



Reseña: Fátima, una niña española de cultura musulmana, comienza las clases en una nueva escuela. La directora, antes de presentarle a sus nuevos compañeros, le pide que se saque el velo que lleva puesto. Fátima se resiste y la directora trata de convencerla hasta que lo logra. Al entrar a clase, Fátima observa que sus compañeros expresan su identidad mediante distintos elementos y símbolos en su vestimenta.

"*Hiyab* (velo en árabe) quita hierro a un conflicto que no es más que la punta del iceberg de un problema mucho mayor y cuya solución no es tan sencilla como prohibir o no llevar un pañuelo. Es inevitable la convivencia de todos los ciudadanos. Pero que quede claro: sin moralinas y sin juicios de valor, *Hiyab* es una apología de la tolerancia, no del velo islámico." Xavi Sala, director.

Este cortometraje resultó ganador de la 15ª edición del Festival de Cortometrajes de Madrid en 2006, organizado por la Plataforma de Nuevos Realizadores.

http://www.youtube.com/watch?v=10TcXyEhr_o

SUGERENCIAS PARA EL TRABAJO EN EL AULA

Si bien la situación presentada en el video no es frecuente en nuestro país, sí pueden darse otras análogas por lo cual hemos considerado valiosa su inclusión.

Se sugiere trabajar el video analizando las distintas escenas, pausándolo, retrocediendo, repitiendo, de modo que a los/as estudiantes les quede claro que no se está viendo una película solamente sino que se propone un trabajo didáctico con un soporte audiovisual. Recién al final proyectar de corrido el cortometraje. También se puede realizar una primera proyección y luego trabajar escena por escena, dejando claro el propósito. En general, previo al trabajo con películas se sugiere anticipar e introducir algunos de los contenidos y el tipo de actividad que se va desarrollar de manera de facilitar la comprensión y predisponer al grupo al trabajo que se va a realizar.

Escena de los títulos: (desde el comienzo hasta el plano abierto de la escuela)

- ¿Qué se observa en los primeros segundos de la película?
- ¿Qué sentidos despierta? (hay música, sonidos, colores, cómo son los planos o movimientos de la cámara). ¿Qué sensaciones producen?
- ¿Qué lugar es? (país, ciudad, provincia). ¿Cómo es la gente?

Probablemente, las respuestas sean variadas, por lo que puede ser interesante retroceder varias veces y sugerir a los jóvenes poner atención en los sonidos, la música que acompaña, la diversidad de las personas que aparecen en las tomas de la vida en la ciudad, los edificios...

Escena en el pasillo de la escuela: (pausar antes de que Fátima ingrese al aula)

Se propone, en primer lugar, observar y analizar el trato, los sentimientos, el tono de la conversación:

- ¿Les parece una charla o una discusión? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el conflicto? O, en otros términos, ¿cuáles son los valores y derechos en juego?

En relación con los argumentos de la conversación, se puede proponer analizar en grupo, por un lado, los argumentos de Fátima y, por otro, los argumentos de la directora.

Una propuesta puede ser:

- La visualización del corto en pequeños grupos y que los alumnos extraigan los argumentos y los analicen.
- El docente puede extraer los argumentos e imprimirlos en tarjetas y, solicitarles a los grupos de estudiantes que los analicen.

En ambos casos, se sugiere orientar el trabajo poniendo foco en la validez de los argumentos en base a la racionalidad argumentativa y/o en relación con la validez de los principios de los derechos humanos, en particular el de la igualdad en la diversidad.

Asimismo, se puede hacer foco en la razonabilidad o arbitrariedad de la norma en cuestión.

Se puede continuar el trabajo analizando lo siguiente:

- ¿En algún momento la profesora hace referencia a alguna norma?
- ¿Cuáles podrían ser las razones para la existencia de una norma que impida signos demostrativos de la religión que se profesa?
- ¿Qué hubiera pasado si la directora le hubiese pedido que se quitara el hiyab/pañuelo argumentando que “se lo debe sacar por que así lo dice la norma”?
- Una norma de este tipo, ¿les parece razonable o arbitraria?
- Si cada uno de ustedes fuera la protagonista de la película: ¿pediría que la norma se cambie? ¿Con qué argumentos?

Resulta conveniente, en el trabajo de puesta en común a partir de esta pregunta, promover un proceso de conceptualización en relación con la razonabilidad y la arbitrariedad de las normas, considerando los contextos sociales e históricos de producción de las mismas y el marco ético-jurídico que aportan los derechos humanos.

ESCENAS DENTRO DEL AULA:

- ¿Qué sensación les produce el ingreso de Fátima sin la hiyab/pañuelo en el aula?
- La Directora le dice que se ve guapa/linda. ¿Cómo consideran que se siente Fátima?
- ¿Qué les parecen las palabras del profesor? ¿Qué le pide a la clase?
- ¿Qué ve Fátima cuando entra? ¿Qué creen que quiere transmitir el director del corto con la duración de esa escena?
- Imaginar y escribir otra charla: Se puede transcribir el diálogo de la película y rescribirlo pensando en otro final posible.

UN MINUTO POR MIS DERECHOS

“Un Minuto por mis Derechos” es un proyecto de participación adolescente y sensibilización social que convoca a jóvenes entre 14 y 21 años a expresarse sobre sus derechos en talleres de lenguaje audiovisual y mediante la producción de videos de un minuto de duración. Es una iniciativa impulsada globalmente por UNICEF, que desde 2005 es promovida en Argentina por su oficina local y desarrollada por Fundación Kiné Cultural y Educativa.

Los/las adolescentes y jóvenes que se suman al proyecto participan durante 5 meses en talleres de reflexión en derechos con capacitación en lenguaje audiovisual, donde comparten espacios de diálogo sobre sus deseos, sus intereses y sus realidades. El desafío es que puedan crear en equipo videos de un minuto de duración donde se expresen sobre los temas que los afectan y los tienen como protagonistas. Los videominutos se difunden luego en los diferentes circuitos culturales y medios de comunicación como forma de sensibilizar a la sociedad.

<http://www.1minutoxmisderechos.org.ar>

DNI (DETRÁS DE NUESTRA IDENTIDAD)

2006 - Ficción

Santa Fe - Santa Fe

Institución: Escuela de Enseñanza Media N° 262

"República Argentina", B° Villa María Selva

Facilitadora: Raquel Blackie

Asistentes: Marcelo Villar, Nora Carelli

Participantes: Cecilia Olivera, Agustina Stanffer, Jesica Ponce, Emanuel Cantero, Natalí Acosta, Conrado Burgos, Jéssica Díaz, Silvia Sosa, Milagro Espíndola, Valentina Burgos, Florencia Finos, Nadia Andreu, Walter Sánchez



En el CD o en <http://www.youtube.com/watch?v=3-kG1H5Q-tY&NR=1>

- ¿Cómo describirían la actitud del protagonista cuando está caminando por la calle?
- ¿Qué pasa cuando entra a la escuela?
- ¿Qué representan las máscaras? ¿Por qué creen que los estudiantes las usan?
- ¿Qué conflicto o dilema se plantea?
- ¿Cuáles creen que son los motivos o razones por las que el protagonista se pone su máscara?
- ¿Qué harían en su lugar?
- ¿Alguno/a se siente identificado/a con el protagonista? ¿Por qué?

VIDEOCLIP DE LOS ESTUDIANTES

2006 - Animación

Humahuaca - Jujuy

Institución: Centro Cultural Casa del Tantanakuy

Facilitador: Aldana Loiseau

Asistentes: Soledad Fernández, Marina Mazer, Mateo Fukuma

Participantes: Santiago Fukuma, Lorena Maizares, Flavio Benicio, León Sierra



En el CD o en <http://www.youtube.com/watch?v=SalSTCoQy88&p=7404F193B81F558C>

Esta es la letra del rap que cantan los personajes animados:

<p><i>Somos un grupo de estudiantes que ante ustedes nos queremos presentar y verán que en un minuto muchas cosas se dirán. Tenemos un reclamo que no sé si va a gustar pero igual en sus cabezas se lo vamos a grabar. Presten atención, no nos crean ignorantes, si esto sigue así se quedan sin estudiantes. Señores profesores los queremos evaluar</i></p>	<p><i>con castigo y en función para los que enseñan mal. Si tú eres profesor sé que no te va a gustar pero acepta la verdad, ¿a quién quieres engañar? Materias recopadas que a todos nos gustaban, culpa de estos profesores ya no sirven para nada. Los jóvenes de hoy les vamos a exigir que a nuestros profesores los podamos elegir.</i></p>
---	---

PARA LA REFLEXIÓN CONJUNTA DE LOS DOCENTES:

- ¿Qué cuestionan y demandan los personajes del video?
- ¿Qué sentimientos creen que expresan los alumnos que realizaron el material?
- ¿Qué respuestas darían a las demandas y los sentimientos expresados? ¿Con cuáles fundamentos?
- En el video los chicos dicen “no nos crean ignorantes”, ¿consideran que hay docentes que los tratan así? ¿Qué reflexión les motivaría esa situación?
- ¿Consideran que resultaría valioso trabajar con este video en sus cursos? ¿Con qué propósitos?

PARA EL TRABAJO CON LOS ESTUDIANTES:

Puede resultar interesante abordar con el grupo de alumnos las ideas o representaciones que subyacen en los pensamientos, actitudes o trato hacia los alumnos por parte de los profesores a los que se refieren en el rap. También resultaría enriquecedor promover la pregunta sobre la existencia de representaciones estereotipadas sobre los docentes y la enseñanza en los propios estudiantes.

- ¿Qué significa o cómo es una “materia recopada”? (Es “divertida”, se aprende mucho/poco, requiere mucho/poco estudio, se comprende el sentido actual y/o futuro de apropiarse de sus contenidos, lo que se trabaja es muy próximo/muy lejano de la vida cotidiana...).
- En la escuela secundaria, obligatoria, ¿sólo deberían incluirse “materias recopadas”? ¿Por qué?
- ¿Cuáles son las razones por las que dirían que una materia o asignatura “no sirve para nada”? ¿Qué criterios consideran que deberían tomarse en cuenta para incluir o no una asignatura en un plan de estudios? ¿Quiénes los tendrían que formular y por qué?

- La propuesta final de “elegir a los profesores”, ¿les parece una propuesta razonable? ¿Por qué? ¿Qué creen que ocurriría si se efectivizara? ¿Se violaría algún derecho al hacerlo, cuál/es y de quién/es?
- Si, con razones como “los estudiantes no realizan las actividades de aprendizaje, no se comportan adecuadamente, no se respetan entre sí ni al docente”, un grupo de profesores planteara su derecho a elegir a los estudiantes: ¿les parecería una propuesta razonable? ¿Por qué? ¿Qué creen que ocurriría si se efectivizara? ¿Se violaría algún derecho al hacerlo, cuál/es y de quién/es?
- Elaboren en grupo una descripción breve sobre cómo sería un “estudiante ideal” y un “profesor ideal”. Pueden hacer un listado de cualidades, habilidades y discutirlos en el grupo.
- ¿Cuáles de esas cualidades y habilidades creen que habría derecho a exigir? ¿Cuáles no? ¿Por qué, en cada caso?

LÁPICES

2006 - Animación

Humahuaca – Jujuy

Institución: Centro Cultural Casa del Tantanakuy

Facilitador: Aldana Loiseau

Asistentes: Soledad Fernández, Marina Mazer, Mateo Fukuma

Participantes: Santiago Fukuma, Lorena Maizares, Flavio Benicio, León Sierra



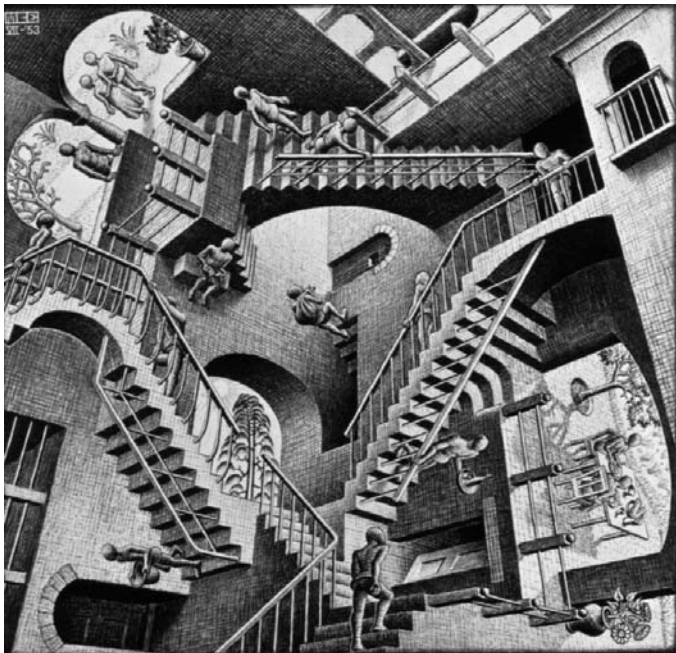
- Traten de prestar atención a los distintos sonidos que se escuchan en el video y los sentimientos que transmiten en relación a cada escena.
- ¿Qué les parece a la idea de traer un sacapuntas para igualar el lápiz nuevo con los demás?
- ¿Cómo se sienten los lápices al ser todos iguales?
- ¿Qué creen que desean transmitir los realizadores del video cuando hacen aparecer a los otros colores? ¿Cómo le parece que piensan la convivencia con otros diferentes:
 - como una necesidad;
 - como una posibilidad de enriquecimiento;
 - porque no les queda otra.
- ¿Consideran que en la escuela se valora la existencia de personas diferentes? ¿Cómo?
- Si creen que no es así, ¿qué se podría hacer para lograrlo?

Técnicas, juegos y dinámicas

¿QUÉ VES CUANDO ME VES?

¿Cómo influyen nuestras percepciones en la comprensión de una situación?

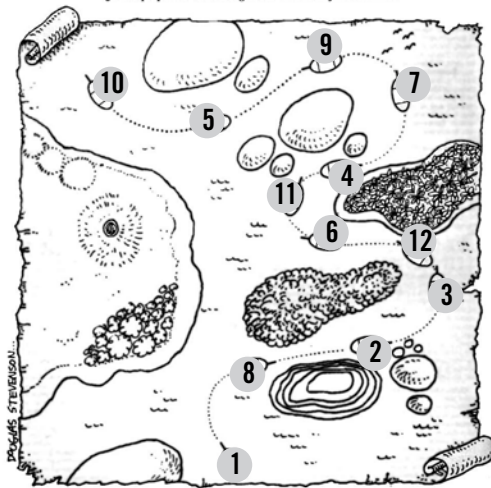
1. Observen atentamente la reproducción de esta litografía de M. C. Escher²⁵ (1898-1972), que llamó “Relatividad” cuando la realizó en 1953.



2. Elijan dos de los personajes que aparecen en ella y traten de describir lo que ellos ven del edificio en el que están.
3. ¿Coincidirían las descripciones? ¿Por qué? ¿Cómo podrían llegar a una representación compartida sobre lo que ambos perciben?
4. ¿Alguna vez les ocurrió esto: percibir o interpretar algo de una manera y que otra persona lo interpretara de otra?
5. Expliquen con sus palabras qué significa la expresión: “según el punto de vista desde el que se mire”. (Literalmente, ¿qué es un “punto de vista”? ¿Qué permite y qué impide?)
6. ¿Cómo podría incidir la diferente percepción de una situación en el surgimiento o desarrollo de un conflicto entre dos o más personas?
7. ¿Se les ocurre alguna manera para solucionar estas situaciones? ¿Cuál o cuáles?

UNA DE PIRATAS²⁶

1. Solicitar a los estudiantes que se agrupen de a dos. Entregar a cada grupo una copia del juego presentado a continuación (las dos hojas) y leer la consigna al grupo verificando que todos hayan comprendido lo que deben hacer.

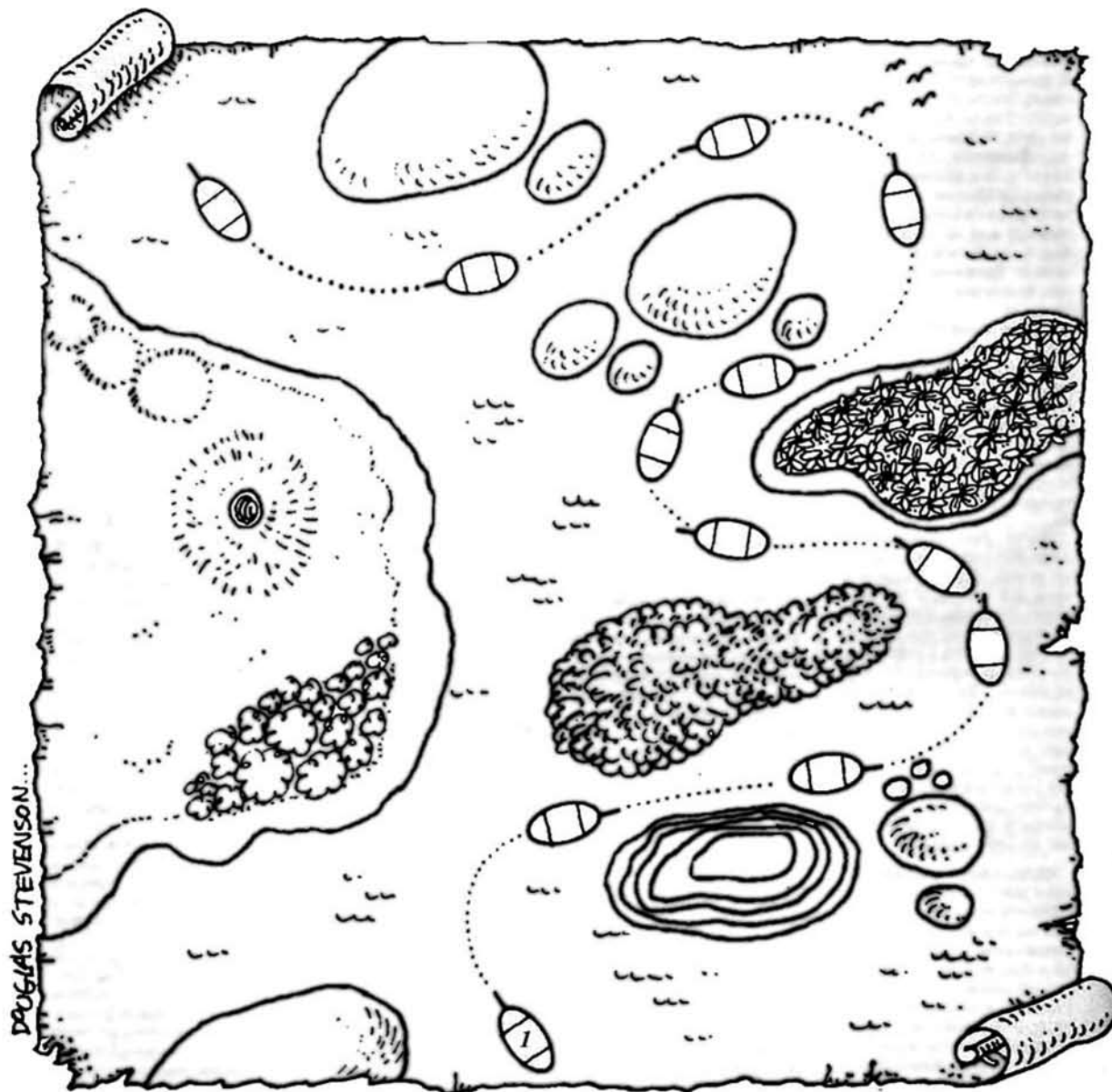


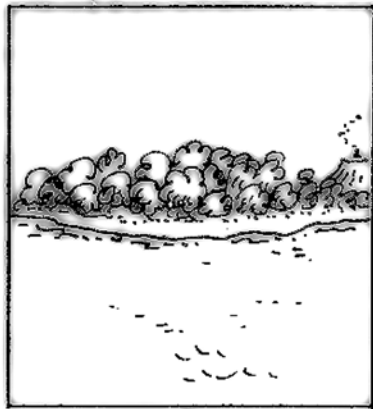
2. Dar un tiempo flexible para resolver la actividad y observar las acciones de los diferentes grupos mientras la realizan (si giran la hoja para ubicarse en la perspectiva del fotógrafo, si hacen gestos o señalan sobre la hoja para explicarse mutuamente qué imagen corresponde a cada posición, las argumentaciones que ofrecen para aceptar o rechazar una determinada respuesta, etc.).
3. Realizar la puesta en común preguntando al grupo en general desde dónde fue tomada la fotografía n° 2. Solicitar también la explicación sobre la respuesta dada y preguntar si todos coinciden. Si hay diferentes respuestas, solicitar la explicación correspondiente a cada una de ellas hasta que haya acuerdo general (es decir, hasta que quienes diferían comprendan el punto de vista de los otros).
4. Repetir la misma secuencia para cada una de las fotografías. Finalizado el juego, promover una reflexión conjunta sobre el proceso realizado para resolverlo:
 - ¿resultó fácil o difícil encontrar cada uno de los puntos desde donde se habían tomado las fotos?;
 - ¿qué pasaba cuando no estaban de acuerdo en alguna respuesta? (recuperar aquí lo que se observó mientras trabajaban: cuesta trabajo comprender las razones del otro, hubo que utilizar diferentes estrategias como girar la hoja, señalar en el plano, argumentar...).

Algo similar ocurre cuando estamos frente a otros que no perciben las situaciones como nosotros porque están ubicados en otro lugar, tienen un punto de vista diferente. Para tener una visión más integral de la situación y comprender mejor lo que en ella está en juego, necesitamos colaborar con los otros para explicarnos mutuamente nuestros diversos puntos de vista o perspectivas.

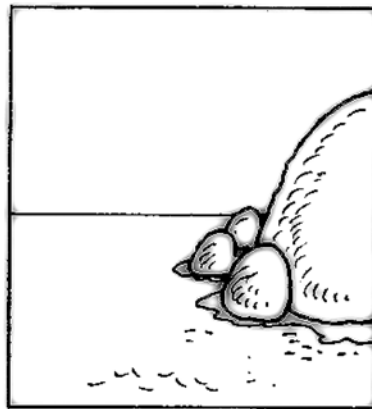
UNA DE PIRATAS

Tesoros hay muchos, y de muchas clases. Pero Douglas, el Bucanero, no encontró ninguno. A bordo de su bergantín, siguió el itinerario indicado en el mapa de aquí abajo, y lo único que trajo a su regreso es el conjunto de fotos de la página opuesta. Cada foto fue tomada desde una de las ubicaciones señaladas en el plano, mirando a proa, en la dirección en que avanzaba el barco. Por ejemplo, la número 1, fue sacada desde la posición de partida (se ve la costa arbolada y, a la derecha y al fondo, parte del volcán), y ya está indicado así en el mapa. ¿Desde qué posición tomó Douglas cada una de las fotos restantes?

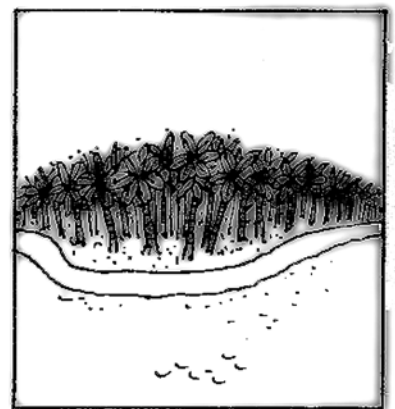




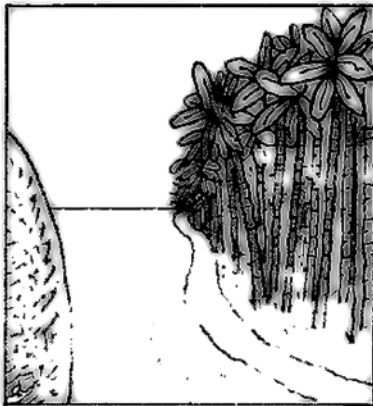
1



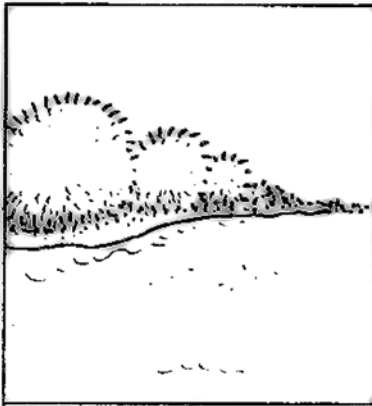
2



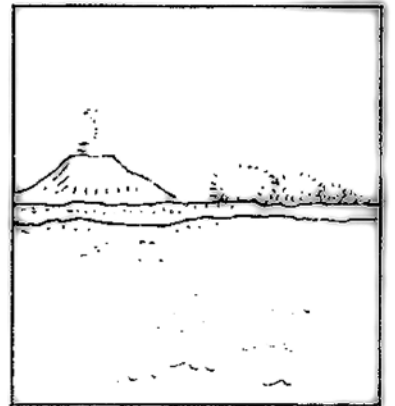
3



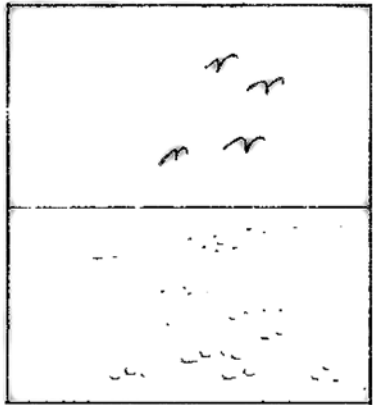
4



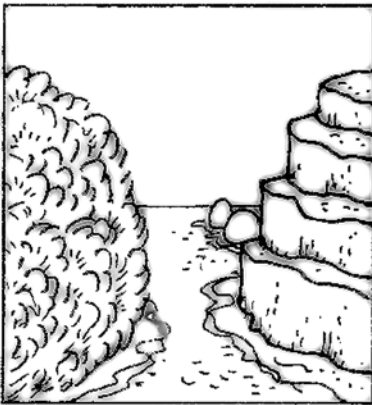
5



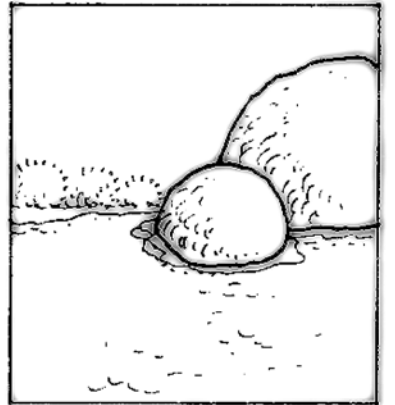
6



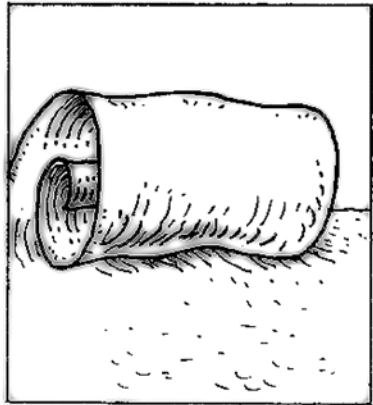
7



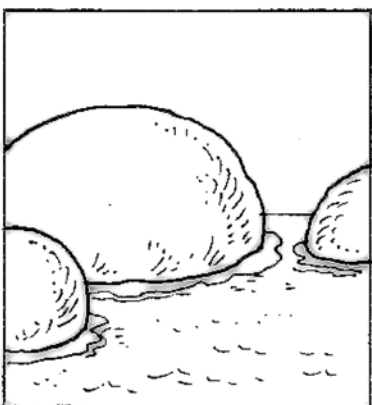
8



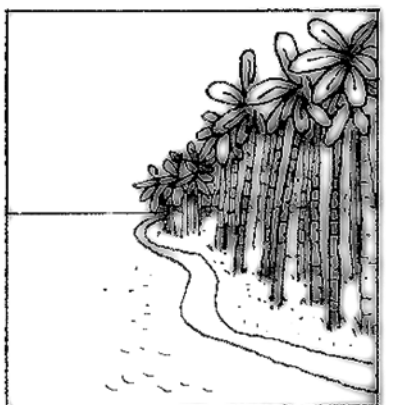
9



10



11



12

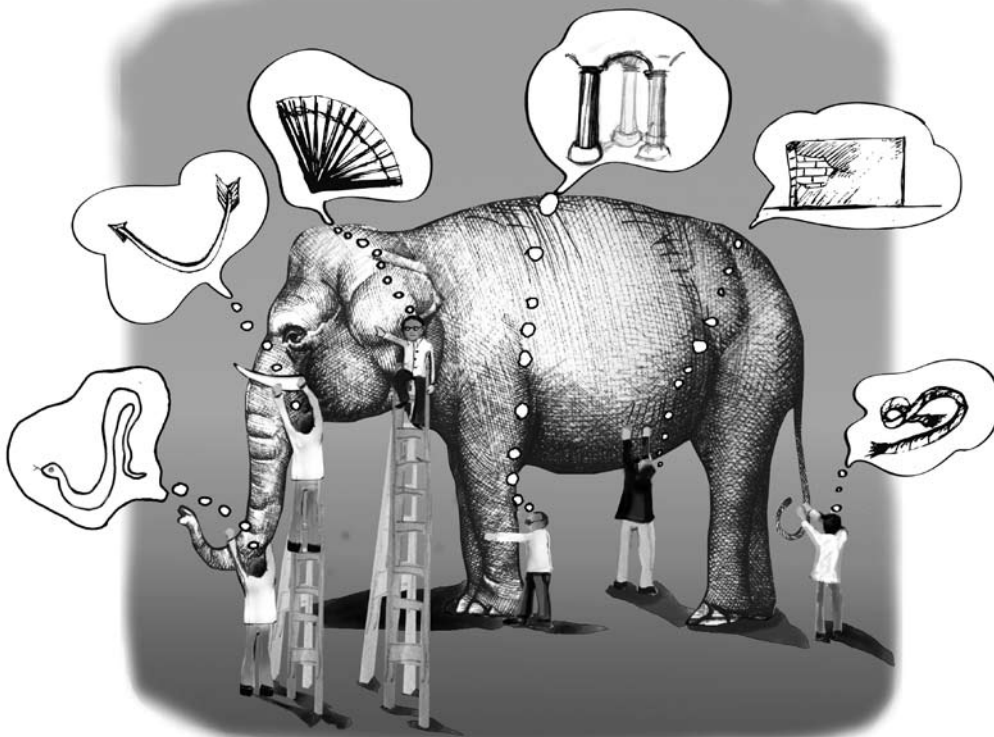
LOS CIEGOS Y EL ELEFANTE (CUENTO TRADICIONAL)

Hace más de mil años, en un pueblo de Kenya, vivían seis hombre ciegos que pasaban las horas compitiendo entre ellos para ver quién era de todos el más sabio.

Un día, se enteraron que el rey estaba llegando al pueblo, montado en un elefante. Nunca habían conocido un elefante. ¡¡Un elefante!! ¿Cómo sería?

Decidieron salir a encontrarlo. Tan pronto como los primeros pájaros insinuaron su canto, los seis ciegos tomaron al joven Dookiram como guía, y puestos en fila con las manos a los hombros de quien les precedía, emprendieron la marcha. No habían andado mucho cuando encontraron la comitiva del rey, encabezada por el elefante.

El primero de todos, el más decidido, se abalanzó sobre el elefante y chocó de frente con el costado del animal. El segundo de los ciegos, que avanzó con las manos extendidas ante él, tocó dos objetos muy largos y puntiagudos, que se curvaban por encima de su cabeza. Eran los colmillos del elefante. El tercer ciego empezó a acercarse al elefante por delante: el animal le envolvió la cintura con su trompa. El ciego notó su forma alargada y estrecha, y cómo se movía a voluntad. El cuarto sabio se acercó por detrás y recibió un suave golpe con la cola del animal. El sabio acarició la cola de arriba abajo con las manos, notando cada una de las arrugas y los pelos que la cubrían. El quinto de los sabios se acercó al elefante y, al alzar su mano para buscarlo, sus dedos encontraron la oreja del animal. Finalmente el sexto sabio se encaminó hacia el animal y casi chocó con una de sus patas. La agarró con fuerza y la abrazó para calcular su tamaño.



Volvieron al pueblo y, sentados bajo una palmera, comenzaron una discusión sobre la verdadera forma del elefante, cada uno de ellos absolutamente seguro de lo que había experimentado por sí mismo.

—¡Oh, hermanos míos! —exclamó el primer sabio—, yo os digo que el elefante es exactamente como una pared de barro secada al sol.

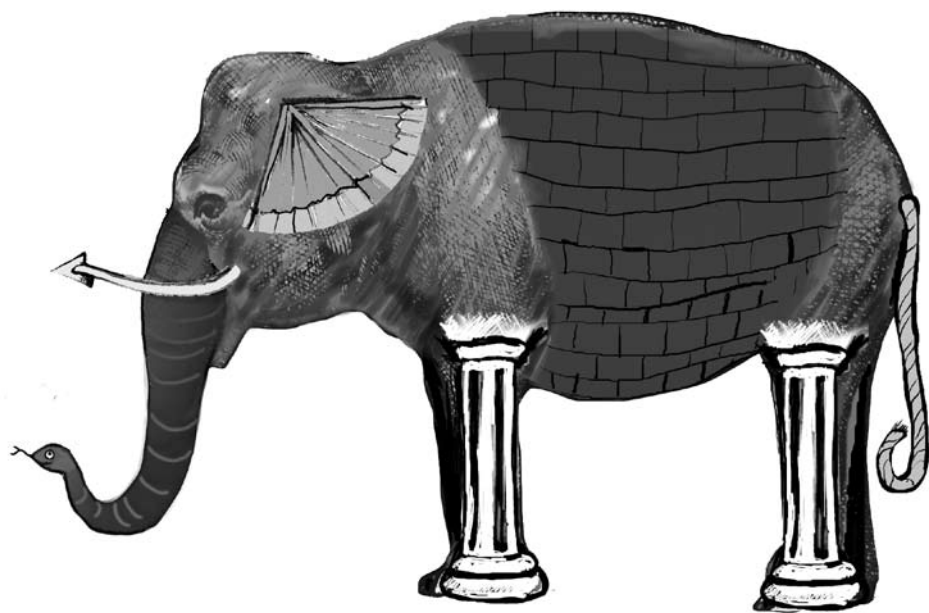
—¡De ninguna manera! —replicó el segundo—. ¡Yo os digo que la forma de este animal es exactamente como la de una lanza... sin duda, esa es!

—Escuchad queridos hermanos —intervino el tercero—, un elefante es más bien como... como una larga serpiente.

—¡No, no! ¡Ya lo tengo! —dijo el cuarto sabio, lleno de alegría—. Yo os diré cual es la verdadera forma del elefante: es muy, muy parecido a una vieja cuerda.

—Ninguno de vosotros está en lo correcto. El elefante es más bien como un gran abanico plano —sentenció el quinto sabio y cedió su turno al último de ellos para que expusiera su opinión—.

—¡Hermanos! Yo lo toqué y lo examiné con mis propias manos y os aseguro que el elefante tiene la misma forma que el tronco de una gran palmera.



Como la discusión se hacía cada vez más acalorada, decidieron llamar al joven Dookiram, que los había guiado, exponerle sus opiniones y preguntarle a su vez la suya, ya que él había podido ver al elefante.

—Bueno... mmmh, todos tienen razón. Y ninguno la tiene. Lo que ustedes describieron... todo eso, junto, es un elefante.

- Leer a los estudiantes el cuento tradicional oriental “Los ciegos y el elefante”.
- Promover y coordinar una discusión grupal tomando como eje el deterioro de la comunicación y la dificultad de comprender a partir de informaciones incompletas, así como la posibilidad de lograr representaciones más adecuadas a la realidad y compartidas también a través de la comunicación, buscando que ésta sea efectiva.

LA ESCUCHA ACTIVA

- Solicite a los estudiantes que se agrupen en parejas y definan, dentro de cada una, quién es A y quién es B.
- Explique que inicialmente A elegirá un tema que le interese y comenzará a hablar con B durante aproximadamente cinco minutos. B deberá, durante ese tiempo, escucharlo con la mayor atención posible y hacer lo necesario para que A lo perciba.
- Luego intercambiarán los roles y repetirán la actividad durante otros cinco minutos.
- Coordine una puesta en común relevando, a partir del relato de quienes quieran hacerlo público, las siguientes cuestiones:
 - ¿Cómo te sentiste mientras le hablabas a tu compañero/a? ¿Te escuchó con atención? ¿Cómo te dabas cuenta?
 - Cuando te tocó escuchar, ¿qué hiciste para que tu compañero/a lo percibiera? ¿Lo lograste? ¿Podrías haber hecho algo más? ¿Qué?
- Explique a los estudiantes qué es la escucha activa.
 La "escucha activa" consiste en un modo de responder a quien nos está hablando que manifiesta que estamos tratando de comprender lo que está diciendo y sintiendo. Esto no implica acordar con lo que está exponiendo sino tratar de comprenderlo desde el punto de vista de quien habla.
 Emplear la escucha activa implica:
 - Capacidad de empatía: tratar de ponerse en el lugar del otro para comprender qué dice y cómo siente.
 - Demostrar esa escucha y empatía a través de:
 - tono de voz;
 - expresiones – gestos – postura;
 - contacto visual.
 - Evitar interrumpir, dar consejos o hacer sugerencias.
 - Evitar hacer referencia a experiencias propias.
- A continuación, entregue a cada uno de ellos la lista de control²⁷ que se presenta a continuación, para que se autoevalúen a partir de lo experimentado en el ejercicio.

MARCAR CON UNA CRUZ LA RESPUESTA ADECUADA	SÍ	NO	A VECES
¿Hago contacto visual con quien me habla?			
¿Trato de comprender los pensamientos, sentimientos y acciones de la otra persona?			
¿Evito interrumpir y dejo que el otro termine, aunque yo crea saber lo que quiere decir?			
¿Hago preguntas para aclarar información?			
¿Hago gestos para mostrar mi interés?			
¿Escucho aunque no me guste la persona que habla o lo que dice?			
¿Trato de ignorar cosas que puedan distraerme?			
¿Estoy atento/a las cuestiones importantes para el otro y las recuerdo?			
¿Evito juzgar sobre lo que me dice, me mantengo neutral?			
¿Evito interrumpirlo contando mis propias experiencias u opiniones?			

- Cierre la actividad preguntando si alguno/a de los/as estudiantes desea compartir con todos sus conclusiones.

LAS PREGUNTAS PARA CONOCER Y COMPRENDER

- A partir de la observación del video *DNI*, incluido en este material, se puede proponer a los/as estudiantes que, en grupos, elaboren una lista de preguntas que le harían a los diferentes personajes para conocer y comprender más acabadamente la situación, el origen de la misma, los motivos o razones de sus comportamientos, los sentimientos que les produce, etc.
- Realice una puesta en común de las preguntas elaboradas por los diferentes grupos.
- Solicíteles que las clasifiquen en aquellas que requieren una respuesta cerrada (*sí, no, siempre, desde hace x tiempo, sólo aquí*, etc.) y las que requieren una respuesta abierta, no prevista desde la propia pregunta.
 - ¿Cuáles permiten aportar más información para comprender la situación?
 - ¿Para qué sirven o utilizarían las otras?
- Comentar con los estudiantes que existe un tipo particular de preguntas que algunas personas han bautizado como preguntas “**i**”, que resultan particularmente **ineficaces** cuando tratamos de comprender las razones de otro ya que obstaculizan la comunicación y ponen a la otra persona a la defensiva: son preguntas **inoportunas**, **intimidatorias**, **inculpatorias**, **impertinentes**... Por ejemplo:
 - ¿Te pasa seguido esto de llorar por pavadas?



- ¿Y vos no pensaste en que ella se iba a sentir muuuuy mal con tu actitud?
- ¿Y desde cuándo vos tenés pensamientos tan originales?
- Cierre la actividad proponiendo para la reflexión personal de cada uno si han utilizado alguna vez o utilizan con frecuencia este tipo de preguntas y qué resultados han obtenido o suelen obtener con ellas.

EL PARAFRASEO

- Explique a los/as estudiantes en qué consiste y cómo se realiza.

Es una técnica mediante la cual, luego de escuchar activamente una exposición de la otra persona, se reformula para ella el contenido del mensaje exponiendo las principales ideas y/o hechos y, cuando lo hay, reflejando el sentimiento expresado.

Si bien es una técnica cuyo uso puede hacernos sentir, al principio, poco cómodos o vivirla como “artificial” es, sin embargo, una herramienta importante para avanzar en la comprensión y el análisis de la situación, previniéndonos de interpretaciones propias (recordemos los estereotipos y prejuicios) que no coinciden con las intenciones, expectativas y/o motivos de la otra persona.

- Solicite a los/as estudiantes que se reúnan en grupos de hasta 5 participantes e informe que van a realizar un ejercicio que les permita practicar el parafraseo.

Consigna: Voy a leerles el relato breve de una situación a la que se enfrenta un hombre. Deberán pensar en forma individual sobre la situación y explicar al resto qué debería hacer el protagonista y por qué.

Hablará uno por vez, sin ser interrumpido, comenzando por cualquier ubicación. A continuación, el compañero ubicado a su derecha, antes de exponer su opinión, deberá parafrasear lo que dijo el compañero anterior. Este debe, a su vez, aceptar o corregir el parafraseo escuchado.

Continúan del mismo modo hasta dar toda la vuelta: quien intervino primero cierra la actividad parafraseando al último de los compañeros que opinó.

- Pida a uno o dos estudiantes que parafraseen lo dicho por usted al dar la consigna de trabajo para asegurar que todos han comprendido.
- Lea el siguiente texto (uno de los relatos clásicos para trabajar dilemas morales) y, si es necesario, repita la lectura.

Una mujer estaba a punto de morir de un cáncer especial aunque existía una medicina que, según su médico, podía salvarla. Era un medicamento único que un farmacéutico de la misma ciudad acababa de descubrir. Su preparación era cara, pero él le subía el precio diez veces. Pagaba 500 pesos y, después de meterlo dentro de una cajita, cobraba por él 5.000. El marido de la mujer enferma, Enrique, pidió dinero prestado a toda la gente que conocía; pero con lo que le dieron sólo consiguió 2.500 pesos, la mitad de lo que costaba. Enrique dijo al farmacéutico: "Mi mujer se está muriendo, por favor, véndeme la medicina más barata o déjame pagártela en otro momento". Pero el farmacéutico le contestó: "No, yo he descubierto la medicina y tengo que ganar dinero con ella". Entonces, Enrique entró desesperado en la farmacia y robó la medicina para su mujer.

¿Debía Enrique robar la medicina? ¿Por qué?

- Coordine la puesta en común relevando los comentarios sobre cómo resultó la actividad:
 - ¿Fue fácil o difícil? ¿Por qué?
 - En cada grupo, ¿estaban todos de acuerdo sobre lo que debería hacer Enrique? Si en algún grupo no fue así, ¿qué sintieron los que debieron parafrasear una opinión con la que no estaban de acuerdo?, ¿pudieron lograrlo?
 - ¿Podría utilizarse esta técnica sin la de la escucha activa? ¿Por qué?
 - ¿Cuándo consideran que esta técnica resultaría útil para mejorar la comunicación?
 - ¿Hay algún otro comentario que quieran hacer sobre esta experiencia?

Análisis de casos, situaciones y normas

UNA SESIÓN DEL CONSEJO DE CONVIVENCIA²⁸

El texto que se presenta a continuación, si bien es bastante largo, consideramos que resulta sumamente valioso para reflexionar sobre el hecho de que una buena convivencia en la escuela, a través de la cual los/as estudiantes puedan aprender y apropiarse de habilidades y prácticas necesarias para el ejercicio de una ciudadanía democrática requiere un esfuerzo de construcción colectiva constante y, en la medida de todo lo posible, coherente ya que no resulta garantizada por el establecimiento formal legal de ciertos espacios, instancias institucionales o dispositivos.

Se ha seleccionado un fragmento del informe elaborado oportunamente por la Dirección de Planeamiento, sobre el funcionamiento de los entonces recién estrenados Consejos Escolares de Convivencia (la ley 223 se sancionó en el año 1999, este informe se publicó en el año 2000).

En este panorama, la experiencia que está desarrollando la institución que corresponde al Caso B se recorta como relevante en virtud de que constituye el único caso en que se ha podido constatar el funcionamiento sistemático de un Consejo de Convivencia. Es pertinente, entonces, detenernos en ella.

Destacamos, en principio, que a diferencia de las opiniones recogidas en los casos anteriores, en esta escuela todos los actores institucionales entrevistados no sólo conocen sino que además, en su mayoría, valoran los CC como estrategia participativa para encarar asuntos concernientes a la convivencia y la disciplina.

Esta instancia se “pone en marcha” para actuar sobre ciertas situaciones que se considera requieren deliberación antes de adoptar algún tipo de sanción (cabe destacar que aunque la responsabilidad final de la aplicación de la sanción recae sobre el Rector, en general se respeta la decisión discutida y acordada por este órgano). Para ello, el Coordinador de Tutores convoca a representantes de los profesores y de los preceptores, a delegados de los alumnos, se incluye también al menos un padre o madre de algún estudiante, y participan el/los alumno/s involucrado/s en la situación problemática que se aborda.

El adulto que oficia de coordinador de la sesión expone la situación conflictiva ante todos los participantes del CC. Tal como hemos podido observar durante una sesión del Consejo de Convivencia, la presencia de los alumnos involucrados en el caso que se analiza tiene por objeto posibilitarles la exposición de los hechos, sus argumentos y explicaciones acerca de lo sucedido, y los descargos que crean necesario realizar.

A partir de ello, y luego de que se retire el alumno, los miembros del CC consideran la situación general o los antecedentes del estudiante en cuestión (cantidad de advertencias, causas de las mismas, actitudes observadas, etc.); cada uno de los presentes da su opinión y realiza las sugerencias que considera válidas. Luego se delibera y se vota para decidir la sanción que se estima pertinente aplicar. El alumno vuelve a ingresar al lugar donde sesiona el CC, se le comunica la medida adoptada y él se notifica de la misma.

La dinámica descrita expresa una voluntad de dar participación a los distintos actores institucionales en las cuestiones que afectan a la vida cotidiana y la tarea que en ella se desarrolla, y una perspectiva acerca de lo disciplinario que se diferencia de modelos centrados en el manejo arbitrario y vertical de los conflictos. Ahora bien, una serie de cuestiones que hemos tenido oportunidad de observar en ocasión de presenciar una sesión del CC²⁹ en esta escuela nos conduce a señalar algunas preocupaciones y alertas en relación con la implementación de este dispositivo.

29

Las autoridades de la escuela autorizaron y aceptaron de buen grado la presencia de un observador externo en la sesión del CC, lo cual en el contexto del vínculo establecido con los adultos de dicha institución, resultó una muestra más de su buena predisposición hacia el estudio en curso, de la necesidad manifiesta de contar con interlocutores preocupados por el sentido de las nuevas estrategias que implementan y de la transparencia de los dispositivos que utilizan para encarar los problemas vinculados a la convivencia y la disciplina.

Creemos necesario señalar que al incorporar la crónica de una sesión del CC en este apartado procuramos dar cuenta de varias cosas, a saber: el esfuerzo que realiza esta escuela por construir modalidades educativas y participativas en lo relativo al manejo de la convivencia y la disciplina, nuestro reconocimiento en relación con los intentos que implica tal construcción y, junto a ello, los riesgos de pérdida de sentido que acechan a este órgano colectivo y los consecuentes desafíos pedagógicos que estos riesgos plantean.

Es decir, no incluimos el registro a modo de ejemplo de lo que debería ser un CC o de lo que no debería ocurrir sino de lo que de hecho es en una escuela que está ensayando nuevas formas de intervención en condiciones poco favorables. Lo incluimos entonces también porque lo estimamos representativo de la realidad y de los intentos de numerosas escuelas de la Ciudad. Intentos que merecen y requieren ser conocidos, analizados, criticados y asistidos a fin de que puedan orientarse efectivamente hacia las metas que pretenden alcanzar.

En este marco, volvemos a destacar algunas cuestiones ya mencionadas en diversos pasajes de este informe: se trata de la única escuela —entre las cinco estudiadas— en la cual el CC funciona sistemáticamente y es reconocido por los adultos y los alumnos como un mecanismo institucionalizado y valioso. No obstante esto, como se ha señalado, numerosas situaciones, manejos, decisiones y consecuencias resultan preocupantes, y no sólo desde nuestra perspectiva: algunos docentes saben o intuyen que, tanto en términos de la eficacia del CC para asegurar una buena convivencia institucional como del valor formativo que tiene para los alumnos, este órgano tiene un largo camino por delante y muchos obstáculos por superar. Los alumnos por su parte suelen valorarlo, al tiempo que algunos “aprovechan” las confusiones de la transición.

LA SESIÓN: NOTAS GENERALES

En la sesión observada se abordan dos casos problema. El primer caso involucra a dos alumnos de primer año y uno de cuarto; sólo uno de ellos participa en la sesión del Consejo: el alumno G., de primer año, causante del conflicto. El segundo asunto involucra a dos alumnos de segundo año; en este caso también sólo participa en la sesión el principal protagonista del problema, el alumno O.

A su ingreso, el observador, a quien muchos de los presentes no conocían (recién transcurría la primera semana del relevamiento), percibió un clima de incomodidad inicial. De todas maneras, la ubicación del observador —en segunda línea, cerca de una de las columnas del interior del aula— sumada a la propia dinámica del Consejo, permitieron que su desarrollo se efectuara con naturalidad.

La conformación del Consejo se correspondió con lo que figuraba en el reglamento de la escuela: dos profesores (elegidos



mecanismo de sorteo al azar), una preceptora (en este caso, la preceptora de los alumnos convocados al Consejo), un padre (designado a partir de una lista de padres y madres que se anotan como voluntarios para conformar el cuerpo) y los alumnos citados a causa de su transgresión, quienes ingresan para hacer su defensa o contar su versión de lo ocurrido. También intervino un profesor de Educación Física, dado que uno de los conflictos que debía tratar el Consejo se produjo durante sus clases (su participación fue escasa y en un momento se retiró de la sesión y no volvió a hacerse presente).

La sesión del Consejo de Convivencia se abrió con el tratamiento del caso G., un alumno de 1º año que quemó a su compañero L., también de 1º año, en una ducha de los baños del vestuario luego de una clase de Educación Física, abriéndole de golpe el grifo del agua caliente. La quemadura no fue de gravedad, sólo presentaba una irritación en la piel. Tras este episodio, el hermano mayor de L., de 4º año, ingresó a los vestuarios y, en defensa de su hermano menor, tomó a golpes a G. En la pelea también intervino L., víctima de la acción de G.

Al ingreso del observador se hallaba relatando el alumno L. (G. ya había dado su versión), luego de lo cual los miembros del Consejo decidieron hacer ingresar al hermano mayor de L. Este alumno contó su versión de los hechos y los profesores hablaron con los alumnos dirigiendo sus palabras hacia la toma de conciencia por parte de ellos de las consecuencias que sus conductas pudieron haber provocado. Hubo además algunos intentos de los miembros del Consejo orientados a generar instancias de autoevaluación y autosanción por parte de G.

[...]

CRÓNICA DE LA SESIÓN

Profesora coordinadora de la sesión: —Vos, ¿te echarías de la escuela?, ¿pensás que te merecerías que te echemos de la escuela?

G.: —No sé.

Profesor: —¿Te arrepentís de lo que hiciste?

G. (haciendo referencia a L.): —Sí, ya somos otra vez amigos.

Profesor: —Pero, ¿qué es para vos ser amigos? ¿Escupirse? ¿Tirarse papeles con la birome?

[...]

El padre que participaba en la reunión tomó la palabra por primera vez e hizo referencia al poder y la autoridad que revestía la figura del profesor en la época en que él había sido alumno secundario.

Los alumnos delegados (pertenecientes a un tercer año) no pronunciaron palabra alguna durante el transcurso de la sesión;

fueron invitados por los adultos a dar sus opiniones sobre las cuestiones tratadas sobre el final, cuando el compañero se había retirado y se estaba comenzando a discutir la resolución de la situación.

Los profesores decidieron continuar con el desarrollo de la sesión del Consejo y convocaron al próximo alumno citado para ese día: el alumno O. de 2° año. Veamos los momentos más significativos de esta segunda parte de la reunión.

Profesor: —¿Por qué estás aquí?

O.: —Por contestar mal a un profesor, tratar mal a una compañera y contestarle mal a X (la preceptora).

Profesora: *(lee el cuaderno de disciplina de 2° año para interiorizarse de las firmas que registraba el alumno hasta ese momento; luego lee en voz alta la serie de firmas registradas por indisciplinas en clase y por faltas de respeto en la forma de dirigirse hacia sus profesores).* —Aquí dice que vos le dijiste a tus compañeras: “son todas unas negras de mierda; ni siquiera saben hablar”.

Profesor: *(lee el acta de compromiso que el alumno firmó en ocasión de haber sido citada su madre, en donde se comprometió a modificar su conducta).* —Pero vos te comprometiste en cuanto a tu conducta.

O.: —Yo tuve problemas con M. *(una compañera del curso).*

O. relató la situación de conflicto vivida con su compañera. Es muy elocuente, se expresó sin dificultad y sin demostrar estar preocupado por la situación ni por la resolución del Consejo. Se mostró seguro y expuso argumentando tener la razón. Además, dijo ser víctima de las injusticias que cometen preceptores y profesores contra él.

O.: —Aquí hay muchas injusticias, hay favoritismos.

Profesora: —No. No hay favoritismos. Los profesores y los preceptores nunca pueden hacer cosas que perjudiquen a algunos alumnos.

Profesor: —¿No hablaste con la tutora?

O.: —¿Quiere que le diga la verdad? No serviría de nada; ¿qué va a hacer?

Profesor: —¿Para qué venís al colegio?

O.: —Para estudiar, no para que me cambien de banco como a los profesores se les ocurre. *(Efectúa una larga queja sobre una estrategia empleada por los profesores que consiste en ubicarlo en los primeros bancos para tenerlo cerca y alejado de otros alumnos problemáticos o indisciplinados.)*

Profesor: —Bueno, pero, ¿en qué puede influir y afectarte que te cambien de banco?

O.: —Por eso mismo, si no tiene que influir, ¿para qué me cambian?



Se advierte que el profesor queda desconcertado con la respuesta de O. La conversación quedó centrada en el asunto del cambio de banco. Los dos profesores, la preceptora y el padre reflexionaron sobre las ventajas de sentarse adelante, en los primeros bancos. Los alumnos delegados se mantuvieron como hasta entonces, en absoluto silencio. O. miró a todos con cierto fastidio. El tema de las faltas de respeto y la agresión discriminatoria hacia sus compañeras quedó desplazado: el problema relevante parecía ser el hecho de que O. no aceptara que lo cambiaran de lugar en la clase y por lo tanto el objetivo de las intervenciones era convencer a O. de que debía aceptar sentarse donde los profesores le indicaran.

O.: —Les voy a dar una verdad. Yo me siento adelante y hago más lío que cuando estoy atrás.

Profesor (*abandonando la cuestión de la ubicación de O. y redefiniendo el rumbo de la charla; miró nuevamente el cuaderno de firmas*): —Aquí dice que le dijiste a un profesor “¿Qué dice el loco este!”.

O.: —Ese profesor escucha siempre lo que digo yo. Los profesores mienten en parte.

Profesor (enfático): —¿Cómo va a mentir un profesor?

A esta altura resulta claro y sorprendente el hecho de que O. sea el que marca el rumbo de la charla. Cada afirmación de O. desata una ronda de opiniones que confrontan con la suya.

Varios profesores emiten frases y opiniones del estilo: “Bueno, O., pero la escuela es la escuela”, y a continuación le recomiendan que frente a situaciones conflictivas pida ayuda a su preceptora o a su tutora.

O.: —No hace falta recurrir a la preceptora ni a la tutora, porque no hacen nada.

La situación se pone difícil porque el alumno, no sólo no se amilana ante lo que le dicen sus profesores, sino que además tiene expresiones de tono provocador y desafiante.

Preceptora (*que estuvo muy atenta, pero que pide la palabra por primera vez*): —Yo te conozco, O., vos sos un pibe inteligente y reflexivo, pero te veo muy enojado con la escuela, sí, muy enojado. Tengo la sensación de que en todo esto vos te sentís como una especie de víctima de todas las injusticias, y no creo que sea así. Pensá.

Profesor: — ¿Querés redondear algo?

O.: —No sé. La decisión la toman ustedes.

Profesora (*sugiriendo que el alumno se comprometa con un cambio de actitud*): —¿Cómo resolvés desde ahora la cosa?

Padre: —Se nota que sos un tipo inteligente. ¡Pará con la pavada! ¿Cómo andás con las notas?

O.: —Muy bien.

Los profesores presentes corroboraron esa información: a O. le va bien en las materias; luego le solicitan que se retire y le dicen que van a deliberar y resolver, y que lo volverán a citar para comunicarle la sanción que se le aplicará.

Profesor (*dirigiéndose a los miembros del Consejo*) —Bueno, ¿ustedes qué opinan?

Profesora: —¿Qué hacemos con estos pibes? Vamos por partes. Empecemos por G.

Profesor: —El primer castigo es quitarle natación por un mes, que vaya sí a gimnasia pero que no pueda ir a natación. ¡Ah! además que realice un trabajo práctico sobre quemaduras y que dé una clase de Primeros Auxilios para los cinco primeros años.

Padre: —O sea que si un alumno le pega un cuchillazo a un pibe, luego le van a dar como sanción un trabajo práctico sobre los diversos tipos de armas blancas y los posibles tipos de suturas. No sé, no la veo, no lo entiendo. A mí me parece que estas cosas merecen castigos más duros.

Profesor: —No, no, claro. Esto, en otra época merecía la expulsión, pero nosotros no queremos echarlos.

Profesora (*se dirige por primera vez a los alumnos delegados*): —¿Qué piensan ustedes, chicos?

Delegada: —Eso, que le den la suspensión de la piletta y que tenga que hacer el trabajo.

(*El delegado no habla, no responde.*)

Luego de deliberar acerca del alumno G. (de 1º año), pasan a tratar el tema de la sanción para O. (de 2º año).

Profesora: —¡Vamos a sorprenderlo! Él se espera que seamos duros, entonces démosle otra oportunidad, démosle un voto de confianza.

Preceptora: —Podría presentar un trabajo práctico.

Profesora: —Que tenga que investigar sobre las normas de convivencia. Le vamos a dar el material para que lo haga y luego tendrá que exponerlo en los cinco primeros años. ¡Qué mejor que alguien que se equivocó, que enseñe a partir del error a los demás!

Profesor: —Además, que cualquier profesor lo pueda cambiar de lugar cuando quiera.

Todos los miembros del Consejo acordaron con las medidas, *asintiendo a través de gestos, luego llamaron a los alumnos para comunicarles la sanción decidida.*

Dado que los alumnos de primer año ya se habían retirado, la medida adoptada para sancionar a G. le sería comunicada a él el día siguiente. No ocurrió lo mismo con el alumno O., quien voluntariamente decidió quedarse y esperar a que le comunicaran la decisión tomada por los miembros del Consejo. O. entra a la sala de reunión.

Profesora (se dirigió a O. con tono tranquilo, casi maternal):

—Pensamos que es bueno darte otra oportunidad, con una condición... Esto es para que los chicos de primero no caigan en esto. Vos vas a convertirte en nuestro ayudante de convivencia.

O.: —Les aclaro que yo ya estoy trabajando con A. (la psicóloga) para presentar un trabajo sobre violencia que después tengo que exponerlo a mis compañeros. (Este trabajo respondía a una tarea reparatoria por previas transgresiones al Reglamento de Convivencia. Los profesores no conocían la existencia de este trabajo - sanción.)

Profesores: —¡Buenísimo!

Los integrantes del Consejo dijeron al alumno que a la brevedad le facilitarían el material para la realización del trabajo y fijarían la fecha de entrega y de exposición del mismo. Luego dieron por finalizada la sesión, se saludaron y se retiraron.

PARA LA REFLEXIÓN CONJUNTA DE LOS DOCENTES:

- Realizar una primera lectura global del texto en forma individual o grupal.
- Si vieron la película “Entre los muros” o el fragmento de la misma que se seleccionó para este material (la reunión del Consejo de curso que no es lo mismo que el de Convivencia, pero tiene algunos rasgos en común): ¿encuentran algunas similitudes? ¿Y diferencias? ¿Cuáles?
- ¿Cómo describirían lo que ocurre en esta sesión respecto de:
 - las actitudes e intervenciones de los docentes;
 - las actitudes e intervenciones registradas de los alumnos que presentan su descargo;
 - las actitudes e intervenciones del representante de los padres y de los delegados de los/as estudiantes.
- ¿A qué factores pueden atribuir estas actitudes e intervenciones de los distintos participantes? ¿Qué consecuencias infieren que generan?
- ¿Se pueden identificar algunos estereotipos presentes en los participantes? Si es así, ¿cuáles y en quiénes?

- Donald Winnicott, pediatra y psicoanalista británico, sostiene en uno de sus libros:

Hacen falta adultos si se quiere que los adolescentes tengan vida y vivacidad. [...] Es saludable recordar que la actual inquietud estudiantil y su expresión manifiesta puede ser, en parte, producto de la actitud que nos enorgullecemos de haber adoptado respecto del cuidado de los bebés y los niños. Que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo. Y no es obligatorio que ello resulte agradable.³⁰

¿Qué relación pueden establecer entre lo que dice Winnicott y la situación presentada en el informe sobre la sesión del Consejo?

- ¿Cómo podrían utilizarse las herramientas comunicacionales presentadas en este material para lograr para todos una comprensión más acabada de las situaciones, sus implicancias y de las responsabilidades que cada uno asumiría para subsanar o reparar lo ocurrido?
- Relean el texto con más detenimiento y propongan por lo menos dos instancias en que ciertas preguntas podrían mejorar y sincerar la comunicación. Por favor, escribanlas.
- Propongan dos momentos en que alguno de los adultos podría utilizar el parafraseo, dirigido a quién y con qué propósito/s. Por favor, redacten una versión posible de cómo resultaría.
- Respecto del modo en que son elegidos los delegados estudiantiles al Consejo de Convivencia (“dos alumnos que son elegidos a través de un mecanismo de sorteo al azar”, describe el texto, es decir que no tienen cierta continuidad como el resto de los participantes), ¿consideran que es un procedimiento adecuado para garantizar una participación real y una toma de decisiones informada? ¿Creen que esto incide en la casi nula intervención de estos delegados? ¿Qué modificaciones propondrían?
- La resolución N° 93³¹ y su anexo, aprobada por el Consejo Federal de Educación en diciembre de 2009, establece lo siguiente, en algunos de sus párrafos:

114- En los casos en que se utilicen como sanción actividades o estrategias propias de las áreas curriculares, deberá explicitarse a los estudiantes su sentido formativo, a efectos de que comprendan las razones de su aplicación y evitando que el estudio en sí sea percibido como sanción.

121- Las sesiones del consejo escolar de convivencia convocadas para el tratamiento de transgresiones se desarrollarán en un clima sereno de escucha, diálogo y reflexión entre jóvenes y adultos para analizar la situación desde sus diversas perspectivas, buscando el camino pedagógico adecuado para

hacer de esa transgresión una oportunidad de aprendizaje ciudadano para todos.

122- Los consejos escolares de convivencia no son tribunales de disciplina. Constituyen un grupo de personas que, por sus diferentes roles, funciones y responsabilidades, tienen perspectivas distintas que posibilitan una escucha y una mirada integral sobre la situación o tema que los convoca y que, en función de ello, pueden recomendar acciones con potencial educativo.

¿Qué criterios, procedimientos, recomendaciones o comentarios harían con el fin de mejorar el funcionamiento de los Consejos de Convivencia en la dirección que estos párrafos promueven?

DERECHOS Y DEBERES EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA

Esta actividad se propone para ser llevada a cabo en conjunto con los estudiantes y padres, madres o tutores/as. Quedará a criterio de los docentes y directivos de la escuela su realización y la forma concreta en que esta se organice, según los diferentes aspectos que hacen al contexto de su institución.

- La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en varios de sus artículos los derechos y deberes de docentes, estudiantes y padres, madres o tutores/as de los estudiantes, tal como a continuación se transcriben.

Artículo 67.- Los/as docentes de todo el sistema educativo tendrán los siguientes derechos y obligaciones, sin perjuicio de los que establezcan las negociaciones colectivas y la legislación laboral general y específica:

Derechos:

- a) Al desempeño en cualquier jurisdicción, mediante la acreditación de los títulos y certificaciones, de acuerdo con la normativa vigente.
- b) A la capacitación y actualización integral, gratuita y en servicio, a lo largo de toda su carrera.
- c) Al ejercicio de la docencia sobre la base de la libertad de cátedra y la libertad de enseñanza, en el marco de los principios establecidos por la Constitución Nacional y las disposiciones de esta ley.
- d) A la activa participación en la elaboración e implementación del proyecto institucional de la escuela.
- e) Al desarrollo de sus tareas en condiciones dignas de seguridad e higiene.

- f) Al mantenimiento de su estabilidad en el cargo en tanto su desempeño sea satisfactorio de conformidad con la normativa vigente.
- g) A los beneficios de la seguridad social, jubilación, seguros y obra social.
- h) A un salario digno.
- i) A participar en el gobierno de la educación por sí y/o a través de sus representantes.
- j) Al acceso a programas de salud laboral y prevención de las enfermedades profesionales.
- k) Al acceso a los cargos por concurso de antecedentes y oposición, conforme a lo establecido en la legislación vigente para las instituciones de gestión estatal.
- l) A la negociación colectiva nacional y jurisdiccional.
- m) A la libre asociación y al respeto integral de todos sus derechos como ciudadano/a.

Obligaciones:

- a) A respetar y hacer respetar los principios constitucionales, las disposiciones de la presente ley, la normativa institucional y la que regula la tarea docente.
- b) A cumplir con los lineamientos de la política educativa de la Nación y de la respectiva jurisdicción y con los diseños curriculares de cada uno de los niveles y modalidades.
- c) A capacitarse y actualizarse en forma permanente.
- d) A ejercer su trabajo de manera idónea y responsable.
- e) A proteger y garantizar los derechos de los/as niños/as y adolescentes que se encuentren bajo su responsabilidad, en concordancia con lo dispuesto en la Ley N° 26.061.
- f) A respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa.

Artículo 126.- Los/as alumnos/as tienen derecho a:

- a) Una educación integral e igualitaria en términos de calidad y cantidad, que contribuya al desarrollo de su personalidad, posibilite la adquisición de conocimientos, habilidades y sentido de responsabilidad y solidaridad sociales y que garantice igualdad de oportunidades.
- b) Ser respetados/as en su libertad de conciencia, en el marco de la convivencia democrática.
- c) Concurrir a la escuela hasta completar la educación obligatoria.
- d) Ser protegidos/as contra toda agresión física, psicológica o moral.

- e) Ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema, e informados/as al respecto.
- f) Recibir el apoyo económico, social, cultural y pedagógico necesario para garantizar la igualdad de oportunidades y posibilidades que le permitan completar la educación obligatoria.
- g) Recibir orientación vocacional, académica y profesional-ocupacional que posibilite su inserción en el mundo laboral y la prosecución de otros estudios.
- h) Integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema.
- i) Participar en la toma de decisiones sobre la formulación de proyectos y en la elección de espacios curriculares complementarios que propendan a desarrollar mayores grados de responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje.
- j) Desarrollar sus aprendizajes en edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, con instalaciones y equipamiento que aseguren la calidad del servicio educativo.

Artículo 127.- Son deberes de los/as alumnos/as:

- a) Estudiar y esforzarse por conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades y posibilidades.
- b) Participar en todas las actividades formativas y complementarias.
- c) Respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.
- d) Participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros/as a la educación y las orientaciones de la autoridad, los/as docentes y los/as profesores/as.
- e) Respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento escolar.
- f) Asistir a clase regularmente y con puntualidad.
- g) Conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento educativo.

Artículo 128.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen derecho a:

- a) Ser reconocidos/as como agentes naturales y primarios de la educación.
- b) Participar en las actividades de los establecimientos educativos en forma individual o a través de las cooperadoras escolares y los órganos colegiados representativos, en el marco del proyecto educativo institucional.
- c) Elegir para sus hijos/as o representados/as, la institución educativa cuyo ideario responda a sus convicciones filosóficas, éticas o religiosas.
- d) Ser informados/as periódicamente acerca de la evolución y evaluación del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as.

Artículo 129.- Los padres, madres o tutores/as de los/as estudiantes tienen los siguientes deberes:

- a) Hacer cumplir a sus hijos/as o representados/as la educación obligatoria.
- b) Asegurar la concurrencia de sus hijos/as o representados/as a los establecimientos escolares para el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, salvo excepciones de salud o de orden legal que impidan a los/as educandos/as su asistencia periódica a la escuela.
- c) Seguir y apoyar la evolución del proceso educativo de sus hijos/as o representados/as
- d) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la autoridad pedagógica del/de la docente y las normas de convivencia de la unidad educativa.
- e) Respetar y hacer respetar a sus hijos/as o representados/as la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos/as los/as miembros de la comunidad educativa.

- Leerlos con atención en grupos.
- Para cada tipo de actor o miembro de la comunidad educativa (docentes, estudiantes, padres-madres-tutores/as):
 - ¿Están de acuerdo con los derechos y deberes/obligaciones establecidos en la ley?
 - ¿Agregarían alguno/s? En caso afirmativo, ¿cuál o cuáles, y por qué?

LA REVISIÓN Y/O RENOVACIÓN DE LOS ACUERDOS ESCOLARES DE CONVIVENCIA

La resolución N° 93/09 antes mencionada establece, en otro de sus párrafos, que:

100- Estos acuerdos serán revisados en forma periódica, en plazos establecidos por las jurisdicciones, no mayores a tres años. La revisión y modificación de los acuerdos se realizará con la participación activa de todos los sectores (docentes, alumnos y familias) que integran la comunidad educativa.

El plazo de tres años se estableció con el propósito de que todos los estudiantes pudieran participar por lo menos una vez durante su escolaridad secundaria en un proceso democrático de elaboración y construcción de consenso en torno a las normas que regulan la convivencia en la institución.

Esta propuesta se plantea como una de las posibles actividades preparatorias para esa revisión y/o renovación:

- Tanto los docentes como los estudiantes y sus padres-madres-tutores/as escribirán los que consideran los 5 principales derechos y responsabilidades/obligaciones de cada tipo de actor institucional, exclusivamente en tanto estudiantes, docentes y/o responsables de los estudiantes. Es decir, más allá de los derechos y obligaciones establecidos en la Ley Nacional de Educación, aquellos que consideran necesarios para una convivencia democrática y pacífica dentro de la escuela. Por ejemplo, en un lenguaje coloquial:
 - Para los docentes: el derecho a desarrollar sus clases como las habían planificado, sin interrupciones; la responsabilidad de esforzarse por que todos los estudiantes comprendan los contenidos abordados y puedan realizar las actividades planteadas.
 - Para los estudiantes: el derecho a ser escuchados cuando plantean dificultades por la forma en se enseña; la responsabilidad de cumplir con las tareas que los docentes pautan para promover el aprendizaje.
 - Para los padres-madres-tutores/as: el derecho a ser informados sobre el desempeño de sus hijos/representados no sólo cuando les va mal o no se comportan adecuadamente (en otras palabras: no ser convocados a la escuela sólo para las “malas noticias”); la responsabilidad de acercarse cuando desde la escuela se los convoque y no desautorizar a los docentes a sus espaldas.
- Nombrar comisiones que, por cada tipo de actor institucional, puedan reunir y unificar los aportes de docentes, padres-madres-tutores/as y estudiantes en un único documento que luego sea sometido a discusión y procesos de consenso respecto de lo que debe dejarse y/o desecharse.

- Otro procedimiento, diferente y con otros insumos, se plantea desde el Programa Nacional de Convivencia Escolar³² del Ministerio de Educación de la Nación.

EL FESTEJO DEL DÍA DEL ESTUDIANTE

Este ejercicio se propone para la reflexión y el trabajo conjunto entre docentes y directivos.

En una provincia de nuestro país está instalada hace muchos años la costumbre de que los festejos del Día del Estudiante abarcan toda la semana en que cae el 21 de septiembre, con diversos tipos de actividades organizadas desde instancias oficiales y otras instituciones de la comunidad (recitales, desfile de carrozas, exposiciones de trabajos, otros espectáculos de libre asistencia, etc.).

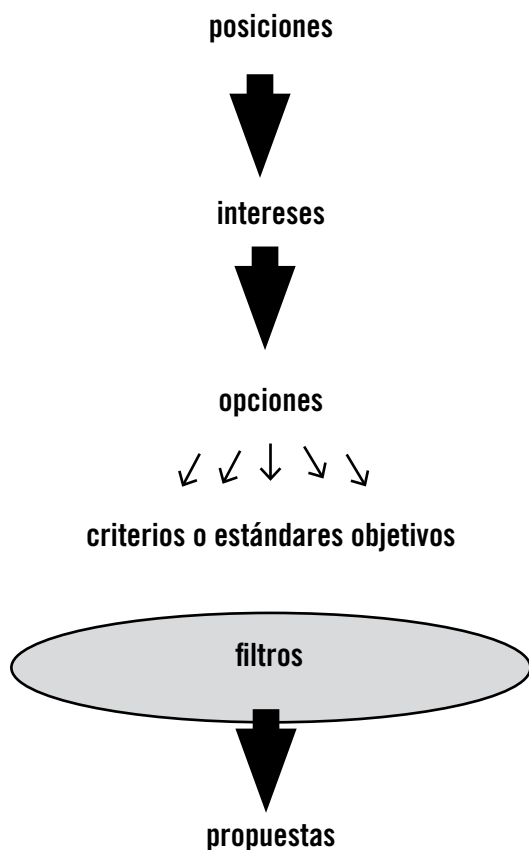
En una de las escuelas secundarias más grandes y céntricas, la Directora accedió al cargo este año por un pedido de licencia de la titular debido al estrés causado porque el año anterior, los festejos del Día del Estudiante que se realizaron en la escuela dejaron un saldo de destrozos de equipamiento y mobiliario, envases de alcohol encontrados por el personal de limpieza y algunos enfrentamientos a golpes entre los estudiantes.

Al aproximarse la fecha, la directora comentó con algunos docentes y preceptores que estaba evaluando prohibir el festejo tradicional adentro de la escuela. Esta situación llegó a conocimiento de los estudiantes quienes, a través de las autoridades del Centro, le plantearon que en caso de que eso ocurriera realizarían una sentada frente a la escuela. También se acercaron algunos padres que comentaron que apoyarían la medida de los chicos si se prohibía una celebración tradicional de la que ellos mismos habían participado en su momento, así como sus propios padres también, dejando en claro que no validaban lo ocurrido el año anterior.

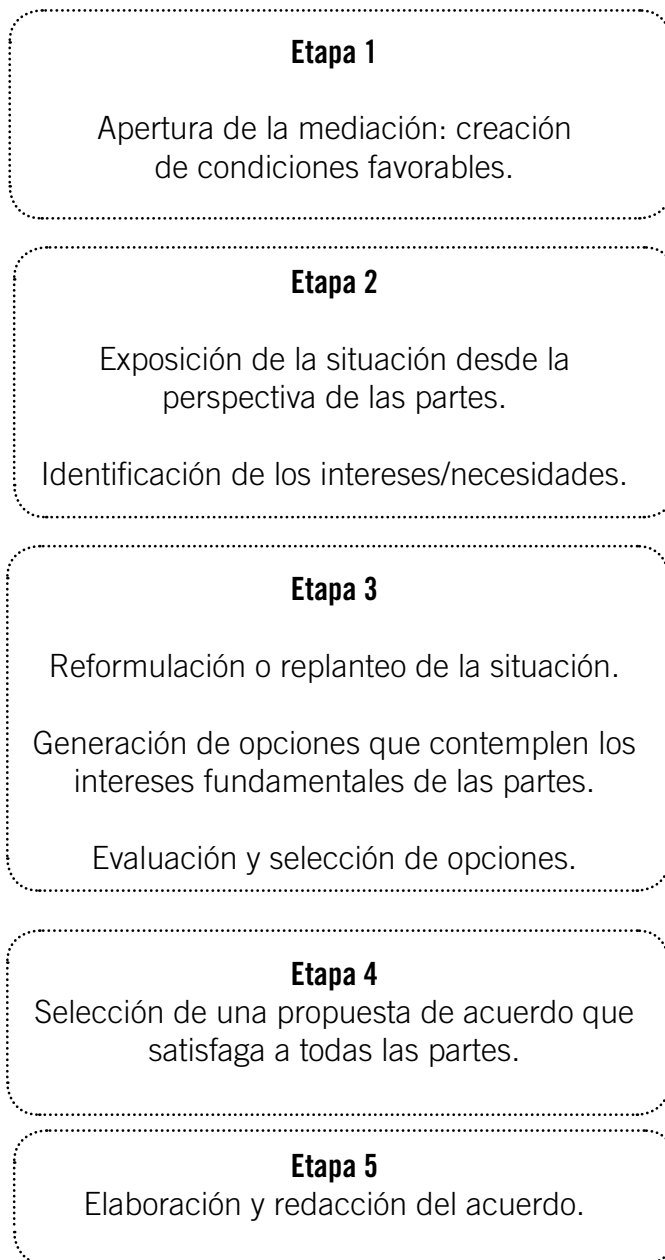
Ni la Dirección ni los docentes o preceptores desean una situación de sentada del total de los estudiantes en la calle pero, a su vez, tampoco pueden aceptar que vuelva a ocurrir lo del año anterior.

- Tomando en cuenta el proceso estructurado presentado en el apartado sobre negociación y mediación, sintetizado en el gráfico:
- Conversen entre ustedes para tratar de identificar:
 - Cuáles son todas las partes involucradas en el conflicto.
 - Cuál es la posición de cada parte o, por lo menos, la posición dominante en cada grupo.

NEGOCIACIÓN COLABORATIVA



PROCESO DE MEDIACIÓN



- Traten de explorar y definir cuáles serían los intereses de cada parte respecto de la situación planteada: expectativas, necesidades, valoraciones.
- ¿Se pueden identificar algunos intereses comunes a partir de los cuales construir una posible solución? ¿Cuáles?
- Traten de reformular el conflicto a partir de esta identificación de intereses para proponer generar opciones que puedan satisfacerlos. Por ejemplo: tenemos que pensar ahora qué y cómo podemos hacer para satisfacer la necesidad de directivos y docentes de que... y el interés de los estudiantes de..., así como de los padres respecto de...

- “Tiren sobre la mesa” la mayor cantidad de ideas que se les ocurran respecto a lo que podrían hacer cada uno de los grupos de actores involucrados (las partes). Puede facilitar esta tarea, dividirse en grupos y jugar el papel de una de las partes (estudiantes, docentes, padres, etc.). No descarten ninguna idea en este primer momento, aunque pueda parecer descabellada o no viable. Registren todas las intervenciones.
- Tomen la lista de ideas de cada grupo y, para cada una de ellas, consideren si puede ser mejorada o combinada con otra o descartada por resultar inviable. Tendrán una lista final de menos ideas, pero más sólidas.
- Elaboren una lista única con el aporte de todos los grupos que representaron a las diferentes partes, escribiéndola en un lugar bien visible para todos.
- Vuelvan a hacer una revisión final para ver si una o más ideas pueden combinarse entre sí, enriqueciéndose, o si aún hay que descartar alguna por razones fundadas.
- Dense unos diez minutos para leer cuidadosamente todas las propuestas elaboradas en conjunto y elija, cada uno, las dos que considera mejores. Es decir: cada participante tendrá dos votos.
- Un miembro de este grupo de negociación oficiará de coordinador para consignar los dos votos que cada persona le comunique, registrándolos de algún modo claro al lado de cada una de las propuestas consideradas.
- Sumar los votos alcanzados por cada una de las propuestas y definir, entre las dos o tres más aceptadas, qué hacer: todas, son combinables, se reiteran y se pueden sintetizar...
- En una situación real, sería conveniente elegir una comisión con representantes de cada una de los grupos-parte para organizar concretamente la redacción del acuerdo y las acciones y responsables que a partir de él se desprenden.

Bibliografía de referencia

- Rodino, Ana María: *Educación para la vida en democracia: Contenidos y orientaciones metodológicas. Cuadernos Pedagógicos*, IIDH, 2003.
- AA.VV.: *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2008.
- AA.VV.: *Experiencias institucionales sobre convivencia y disciplina en escuelas de nivel medio*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, 2000.
- Bandura, A y Walters, R.: *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Madrid, Martínez Roca. 1987.
- Baruch Bush, R.A. y Folger, J.P.: *La promesa de la mediación*, Barcelona, Granica, 1996.
- Bleichmar, S.: *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 2008.
- Burnley, J.: “Conflicto”, en Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz*, Madrid, Morata, 1993.
- Fell, Gil: “Paz”, en Hicks, D. (comp.), *Educación para la paz*, Madrid, Morata, 1993.
- Fierro, M. C.: “Comunidad educativa, un proceso de formación para la responsabilidad”, en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2008.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B.: *Sí... ¡de acuerdo!*, Buenos Aires, Grupo Editorial Tesis-Norma, 1994.
- Folberg, J. y Taylor, A.: *Mediación. Resolución de conflictos sin litigio*, México, Limusa-Grupo Noriega Editores, 1992.
- Folger, J. P. y Bush, R. A. B.: “Ideología, orientaciones respecto del conflicto y discurso de la mediación”, en Folger, J. P. y Jones, T. S. (comp.), *Nuevas direcciones en mediación*, Buenos Aires, Paidós, 1997.
- García Costoya, Marta: *Programa Nacional de Mediación Escolar*.
 - *Marco conceptual*, Ministerio de Educación de la Nación, 2003.
 - *Taller de difusión*, Ministerio de Educación de la Nación, 2003.
 - *Orientaciones para el diseño e implementación de proyectos*, Ministerio de Educación de la Nación, 2004.
 - *Actividades para el aula*, Ministerio de Educación de la Nación, 2005.
- Girard, K. y Koch, S. J.: *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires, Granica, 1997.

- Hirmas, Carolina (comp.) “Marco conceptual”, en *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: Lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, UNESCO, 2008.
- L. Kohlberg, F. C. Power y A. Higgins, *La educación moral*, Barcelona, Gedisa, 1997.
- Mangrulkar, Leena y otros: *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. Organización Panamericana de la Salud, 2001.
- Meirieu, Ph.: “Educar en la incertidumbre”. Entrevista publicada en la revista *El Monitor*, N° 9. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, septiembre-octubre 2006.
- Moore, Ch.: *El proceso de mediación*, Buenos Aires, Granica, 1995.
- Noel, Gabriel D.: “Violencia en las escuelas y factores institucionales. La cuestión de la autoridad”, en *La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa*, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, Ministerio de Educación-Universidad Nacional de San Martín, Buenos Aires, 2009.