

Guía para la educación en derechos humanos

Manual para construir la paz en el aula

Constructores de paz
en la comunidad escolar.
Guía para docentes



Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

PRESIDENTE

Luis González Placencia

CONSEJO

Mercedes Barquet Montané

Santiago Corcuera Cabezut

Denise Dresser Guerra

Manuel Eduardo Fuentes Muñiz

Patricia Galeana Herrera

Clara Jusidman Rapoport

Ernesto López Portillo Vargas

Nashieli Ramírez Hernández

Carlos Ríos Espinosa

José Woldenberg Karakowsky

VISITADURÍAS GENERALES

Primera Mario Ernesto Patrón Sánchez

Segunda Rosalinda Salinas Durán

Tercera Luis Jiménez Bueno

Cuarta Guadalupe Ángela Cabrera Ramírez

CONTRALORÍA INTERNA

Rosa María Cruz Lesbros

SECRETARÍAS

Ejecutiva José Luis Gutiérrez Espíndola

Vinculación con la Sociedad Civil e Incidencia en Políticas Públicas

José Antonio Guevara Bermúdez

CONSULTORÍA GENERAL JURÍDICA

Fernando Francisco Coronado Franco

Direcciones generales

Quejas y Orientación Alfonso García Castillo*

Administración Irma Andrade Herrera

Comunicación por los Derechos Humanos Hugo Morales Galván

Educación por los Derechos Humanos Paz Echeñique Pascal

DIRECCIÓN EJECUTIVA DE SEGUIMIENTO

Montserrat Matilde Rizo Rodríguez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN APLICADA EN DERECHOS HUMANOS

Mónica Martínez de la Peña

SECRETARÍA PARTICULAR DE LA PRESIDENCIA

Gabriela Gutiérrez Ruz

COORDINACIONES

Asesores María José Morales García

Interlocución Institucional y Legislativa Soledad Guadalupe López Acosta

Tecnologías de Información y Comunicación Rodolfo Torres Velázquez

Servicios Médicos y Psicológicos Sergio Rivera Cruz*

Instituciones de Derechos Humanos Leonardo Mier Bueno

Relatorías Gerardo Sauri Suárez

Servicio Profesional en Derechos Humanos Ricardo A. Ortega Soriano*

* Encargado de despacho

Manual para construir la paz en el aula

Constructores de paz
en la comunidad escolar.
Guía para docentes



Autoras: Mónica Adriana Mendoza y Claudia Ledesma Hernández. Colaboración: Jorge Venegas Zalce.

Editor responsable: Alberto Nava Cortez. Cuidado de la edición: Bárbara Lara Ramírez. Diseño de portada: Maru Lucero.

Diseño y formación: Gabriela Anaya Almaguer. Corrección de estilo: Karina Rosalía Flores Hernández y Haidé Méndez Barbosa.

Primera edición, 2007

Segunda edición, corregida y aumentada, 2011

D. R. © 2011, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal

Av. Universidad 1449, col. Florida, pueblo de Axotla, del. Álvaro Obregón, 01030 México, D. F.

www.cd hdf.org.mx

ISBN: pendiente

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta.

Impreso en México

Printed in Mexico

Se autoriza la reproducción total o parcial de esta publicación siempre y cuando se cite la fuente y que dicha reproducción sea sin fines de lucro..

Contenido

Presentación.....	5
Introducción.....	6
I. Contexto social juvenil	9
Marco jurídico	11
II. Educación para la paz y los derechos humanos	13
Antecedentes	13
¿Qué es la paz?	15
Guía conceptual-metodología	16
III. Principios para construir la paz en el aula	19
Principio de realidad.....	19
Principio de respeto a la dignidad.....	23
Principio de autoridad	26
Principio de orden.	30
Principio de aprendizaje.....	35
Principio de respeto a la diversidad	42
Principio de participación	57
Principio de diálogo y escucha.....	61
Principio de cooperación y negociación.....	67
Principio de educación con perspectiva de género.	73
IV. Afrontar el conflicto, un camino hacia la negociación y la mediación	79
Caracterización del conflicto	79
La negociación y mediación.....	86
Maltrato entre pares (<i>bullying</i>) y mediación	92

v. Anexos.....	103
1. Selección de frases de participantes adolescentes en los talleres de Juventud por la Paz de la CDHDF.....	103
2. Cuestionario sobre maltrato entre iguales	104
3. Cuestionario para profesores(as)	109
4. Cuestionario para sondeo rápido sobre el maltrato entre compañeros(as) y violencia escolar	113
5. Dinámica: ¿Qué hacemos con los pobres?	114
6. Las inteligencias múltiples, según Howard Gardner.....	115
7. <i>La Cenicienta</i> (resumen)	116
8. Convención sobre los Derechos del Niño (versión para niñas y niños).....	116
9. Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal (resumen).....	119
10. Exámenes cooperativos	122
Bibliografía	123

Presentación

La apuesta en la educación como el medio por excelencia para la transformación social ha formado parte de las vocaciones y mandato de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal; es por ello que a través de múltiples acciones educativas sensibiliza, acompaña, y forma a miles de personas cada año.

El *Manual para construir la paz en el aula* es producto de la suma de experiencia, voluntad y compromiso desarrollados por las y los educadores de la Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos, quienes con su trabajo diario y perseverancia, sin dejar de mirar el horizonte de paz como punto de partida pero también de llegada, brindan a las y los docentes una semilla que abone en la dura y compleja labor educativa que nos demanda respuestas efectivas y urgentes.

La propuesta que deseamos compartir está inscrita en el enfoque de la *noviolencia* de la educación para la paz y los derechos humanos, dirigida principalmente a docentes de nivel secundaria y bachillerato y acompañada por el análisis de la perspectiva de género; además, forma parte de la estrategia de formación y profesionalización de las personas adultas que conviven, trabajan o están relacionados con adolescentes y jóvenes. Sirva el presente manual para promover espacios donde la paz y la armonía sean el camino diario que transitemos.

**Dirección de Educación y Formación
para la Paz y los Derechos Humanos**

Introducción

La historiografía humana es en buena medida el relato escrito de las guerras y los conflictos político-sociales de grupos y sociedades específicas. El conocimiento de la historia mundial implica dar cuenta de fechas, actores y lugares relativos a las revoluciones, las guerras civiles y los movimientos insurgentes, entre otros sucesos. Si dichos cambios han marcado nuestra estancia en el mundo, cabe preguntarnos si existe la posibilidad de transformar esto que parecería la huella indeleble de nuestro paso.

Actualmente la violencia es un problema que ha cobrado mayor fuerza en las sociedades, por lo que se ha constituido como un tema de interés para las y los estudiosos de diversos campos: antropólogos, sociólogos, filósofos, psicólogos, pedagogos, etc., se han encargado de analizarlo, han intentado no sólo entenderlo sino encontrar los mecanismos para controlarlo y/o erradicarlo.

La violencia se presenta en todas partes del mundo; no es un caso aislado o particular de un país o de una sociedad sino un problema generalizado y agravado en nuestras sociedades contemporáneas. Se trata de un fenómeno complejo que limita las capacidades y derechos, que deja secuelas graves como heridas, trastornos y en casos límite llega hasta a la muerte.

Si pensamos en nuestra cotidianidad, los problemas a los que nos enfrentamos son múltiples y constantes. En todos los ámbitos en que nos desenvolvemos hay conflictos que no resolvemos adecuadamente; los encontramos con nuestros vecinos, en la escuela, en el trabajo, en las calles y hasta en nuestros hogares con las personas que más queremos, por citar algunos ejemplos.

Pero, ¿qué es la violencia? La Organización Mundial de la Salud (OMS) la define como el uso intencional de la fuerza o el poder físico (de hecho o como amenaza) contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, para causar o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Desde la perspectiva de la educación para la paz, la violencia es “todo aquello que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos y satisfacer sus necesidades básicas y sus intereses. La violencia es lo que impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos”.¹

La ciudad de México, con toda su complejidad, no escapa a este fenómeno; nuestros problemas no sólo saltan a la vista sino que van en aumento cada día y en todas partes. De todas las manifestaciones de la violencia, la que más preocupa y nos ocupa en el campo de la educación es la violencia que padecen y replican las y los niños y jóvenes en edad escolar. Para la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) la violencia escolar es un reflejo de la violencia cultural y estructural, fenómenos en los que están implicados todos los actores de la comunidad educativa (docentes, madres y padres de familia, directivos, personal administrativo, el alumnado y las estructuras de poder de las instituciones). La violencia escolar es responsabilidad de todas y todos; mirar solamente una parte del fenómeno impide afrontar el problema desde sus raíces.

1 Greta Papadimitriou Cámara, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2005, p. 8.

Cabe señalar que el manejo de la información que han hecho algunos medios de comunicación sobre diversos acontecimientos de violencia escolar ha generado una percepción magnificada del problema. Esto impide el fomento de una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos.

Como una respuesta a la necesidad de buscar alternativas ante este panorama, la Dirección General de Educación por los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal puso en marcha el proyecto Juventud por la Paz, que busca sensibilizar a los actores de la comunidad educativa acerca de cómo se vive la violencia; es una propuesta de educación para la paz y los derechos humanos que fortalece las relaciones humanas y es un llamado a elegir la alternativa de vida basada en la *noviolencia*. El proyecto busca proporcionar herramientas para el empoderamiento de las y los jóvenes de cara a la formación de una ciudadanía responsable y participativa que, en lo inmediato y a futuro, se comprometa a sumar esfuerzos en la construcción de un mundo menos hostil para todas y todos.

Por experiencia propia y gracias al contacto con el personal docente de las secundarias atendidas, sabemos de las dificultades que enfrentan las y los profesores para contribuir al desarrollo de una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos. Generar en el aula un clima que promueva el desarrollo de alumnas y alumnos como sujetos de derechos y personas autónomas no es una tarea fácil cuando las actitudes y comportamientos violentos son recurrentes.

El propósito de este trabajo es servir de apoyo para el profesorado que desea contribuir a la construcción de paz en sus escuelas y específicamente en las aulas con sus alumnas y alumnos. Está dirigido a todas y todos los docentes de cualquier asignatura de niveles secundaria y bachillerato.

Tenemos conocimiento de que la violencia en el ámbito escolar responde a factores sociales, económicos, históricos, políticos, psicológicos y familiares que no podemos ni debemos pasar por alto; sin embargo, es nuestra intención brindar una herramienta de fácil acceso que apoye la labor docente y que contribuya al fomento de una cultura de paz y de respeto a los derechos humanos a través de la reflexión.

En los dos primeros capítulos se presenta un contexto somero de las condiciones sociales que afectan a las y los jóvenes, así como una introducción de la educación para la paz y los derechos humanos con la propuesta conceptual y metodológica que proponemos.

En el tercer capítulo se presentan 10 principios básicos para crear un ambiente armónico en el aula. La o el lector encontrará el fundamento teórico y algunas experiencias relativas al principio presentado, así como técnicas didácticas que podrá llevar a cabo con el alumnado. Este apartado contiene los fundamentos de nuestro camino de paz.

Dado que una de las manifestaciones más constantes de violencia escolar se presenta entre las y los mismos alumnos, se hace referencia a algunos de los elementos fundamentales para la mediación de conflictos en el aula, así como a lo que se conoce con el término *bullying*, entendido como “maltrato entre pares”, “intimidación” o “acoso escolar”. En el presente manual se empleará el primer término por considerarlo más amplio que los otros dos. Consideramos que muchos de los conflictos que terminan de manera violenta se pueden afrontar con la intervención oportuna y adecuada del conflicto, de tal manera que no se llegue a casos extremos.

Por último, en el apartado de Anexos aparecen algunos materiales a los que se hace referencia en los capítulos II, III y IV: cuestionarios, cuentos para el análisis y dinámicas relativas al trabajo cooperativo, entre otros.

I. Contexto social juvenil

De manera general la juventud se ha caracterizado en muchos momentos como un periodo de gran potencialidad para desarrollar capacidades, pero la realidad muestra que 85% de todos los y las jóvenes del mundo (entre 15 y 24 años de edad) vive en los países en desarrollo, lo que implica un déficit de oportunidades mínimas esenciales para lograrlo. La pobreza disminuye la posibilidad de ejercer cabalmente la racionalidad, la voluntad, la búsqueda de objetivos, la lucha por mejores condiciones de vida, etc. Para Avishai Margalit, “una sociedad que permite que existan casos de pobreza extrema es una sociedad que humilla, que no es decente”.² Si la mayor parte de las y los jóvenes se encuentra en países que no han alcanzado las condiciones mínimas indispensables para sus habitantes, esta mayoría ha nacido en una sociedad que no le brinda más que retos que implican un esfuerzo más allá de sus herramientas para subsistir y desarrollarse integralmente

Pensar y repensar lo juvenil, y conocer sus condicionamientos sociales posibilita un mayor entendimiento para quienes quieren luchar contra los obstáculos que limitan el ejercicio de los derechos juveniles. Es urgente combatir la pobreza, pero no entendiéndola sólo como la lucha por el aumento en el ingreso (según el índice de desarrollo humano).³ La pobreza en la que se encuentran las y los jóvenes del mundo, y en lo inmediato las y los jóvenes mexicanos (como todos los grupos vulnerabilizados), es múltiple. Según María Teresa Sirvent, es *multipobreza*; a la carencia de recursos económicos se suman “la pobreza de protección (frente a la violencia en las relaciones sociales cotidianas), la pobreza de entendimiento (debido a las dificultades en el acceso al manejo reflexivo de la información) y la pobreza de participación (debido a la fragmentación y desmovilización sociales)”.⁴

Para generar condiciones donde las capacidades de las y los jóvenes se puedan desarrollar de la mejor manera, es necesario conocer los contextos. Además se requiere un acercamiento a lo juvenil desde la diferencia, bajo la óptica que sabe mirar de muchas formas con el lente que reconoce las sutilezas, las multiplicidades, los accidentes y las variantes. No es posible acercarse a lo juvenil a través del concepto, del estereotipo, del análisis previo, sino bajo la premisa de que existen variadas realidades, diversas juventudes y múltiples posturas, con la intención fundamental de escuchar primero para iniciar los diálogos: tarea difícil en la que deseamos contribuir con el presente trabajo.

Intentamos acercarnos a la realidad social en la que habitan las y los jóvenes con el propósito de reflexionar acerca del entorno en que se encuentran y en donde podemos vislumbrar algunas de las razones que dificultan el pleno desarrollo en esta etapa de la vida. Ante la falta de

2 Avishai Margalit, “La sociedad decente”, en Paulette Dieterlen, *La pobreza: un estudio filosófico*, México, FCE, 2003, p. 48.

3 El índice de desarrollo humano (IDH) es una medición por país elaborada para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Se basa en un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno. Véase <www.undp.org/spanish/about>, página consultada el 28 de julio de 2011.

4 Citado en Miguel Osset, *Más allá de los derechos humanos*, Barcelona, DVD Ediciones, 2001, p. 160.

espacios educativos, el aumento de la pobreza y la marginación, y el crecimiento desmedido del desempleo, el Informe sobre la juventud mundial 2005 plantea:

Ha habido muchos cambios económicos y sociales en el mundo desde 1995. De este modo, han surgido al menos cinco motivos adicionales de preocupación para la juventud: la globalización; el aumento del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que han tenido repercusiones desproporcionadas en la vida de los jóvenes; la propagación del virus de la inmunodeficiencia humana y del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (VIH/sida); el aumento de la participación de los jóvenes en conflictos armados, como víctimas y perpetradores; y la creciente importancia de las relaciones intergeneracionales en una sociedad mundial en proceso de envejecimiento.⁵

Es fundamental observar que los cambios mundiales repercuten de manera significativa en la vida privada: la globalización de la pobreza, el desempleo, la inseguridad, la falta de espacios educativos de calidad y recreativos, entre otros aspectos, son una muestra de la grave violencia estructural⁶ a la que están sometidos las y los jóvenes del mundo. Por otra parte, a pesar de vivir en un momento de bombardeo informativo, parece que estamos más aislados que nunca, pues las prácticas virtuales (conocer amigos a través del *chat*, sexo virtual, etc.) han ido en aumento. La enorme cantidad de información que se recibe a diario paradójicamente genera, en muchos de los casos, confusión ante un sinnúmero de versiones. Por otra parte, en las zonas rurales y en las urbano-marginales, en caso de contar con acceso a este tipo de tecnología, la repercusión de los medios electrónicos representa un grave problema al fomentar la falta de adscripción identitaria en las poblaciones juveniles que consumen mensajes discriminatorios, violentos y distorsionadores de la realidad; esto no es privativo de estas comunidades, pero sí se encuentran más desprotegidas con respecto a las zonas urbanas.

Es importante plantear que la juventud se puede vivir de maneras muy distintas, dependiendo del contexto histórico, social, geográfico y económico. Mientras la juventud para una persona en un país industrializado puede ser una etapa de aprendizaje, viajes y nuevas experiencias sociales, para una o un joven que vive en la marginación *juventud* puede ser sinónimo de exclusión, discriminación, pobreza y desempleo, entre otras cosas.

Antes de describir de manera general el contexto social de lo juvenil es importante aclarar que en este manual entendemos *juventud* como “una construcción social y cultural que se enmarca en una etapa de la vida humana, delimitada por un lapso cronológico más o menos general, enmarcada por características psicosociales y culturales orientadas a los cambios, a la heterogeneidad, a la fuerza, pluralidad, toma de decisiones, de responsabilidades, iniciativas de lucha, contrastes y metas en común”.⁷

No podemos hablar de juventud como una realidad fija y homogénea; más bien hay *juventudes* en el sentido de *realidades cambiantes* y en constante movimiento. Pero sea cual fuere esta

5 ONU, *Informe sobre la juventud mundial 2005*. La Asamblea General de Naciones Unidas contempló estos puntos en la Resolución 58/133.

6 Sobre los tipos de violencia, *vide infra*, p. 17.

7 Secretaría de Desarrollo Social y Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, *Aproximaciones a la problemática de la juventud en el Distrito Federal*, México, GDF, 2000, p. 5.

identidad, dentro del marco de los derechos humanos es importante trabajar por el reconocimiento de las y los jóvenes sujetos de derecho, independientemente de su manera de expresar y vivir la juventud.

Marco jurídico

El marco legal, para efectos prácticos, determina según la edad lo que se entiende por *joven*. Veamos el siguiente instrumento internacional y la normatividad nacional al respecto:

- La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes⁸ en su artículo 1° señala: “la presente Convención considera bajo las expresiones ‘joven’, ‘jóvenes’ y ‘juventud’ a todas las personas, nacionales o residentes en algún país de Iberoamérica, comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad. Esa población es sujeto y titular de los derechos que esta Convención reconoce, sin perjuicio de los que igualmente les beneficie a los menores de edad por aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño”.
- La Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal establece en el artículo 2° que joven es el sujeto de derecho cuya edad comprende:
 - a) *Mayor de edad*. El rango entre los 18 y los 29 años de edad cumplidos.
 - b) *Menor de edad*. El rango entre los 14 años cumplidos y los 18 incumplidos. Ambos grupos son identificados como un actor social estratégico para la transformación y el mejoramiento de la ciudad.
- La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud en su artículo 2° establece: “la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años que, por su importancia estratégica para el desarrollo del país, será objeto de los programas, servicios y acciones que el Instituto lleve a cabo”.

En el presente trabajo entenderemos por *joven* a todas y todos aquellos sujetos de derechos que se encuentran en el rango de los 12 a los 29 años de edad, tomando en consideración que las personas que se encuentran entre los 12 y los 18 años no cumplidos son, a su vez, considerados niños y niñas por la Convención sobre los Derechos del Niño.

- La Convención sobre los Derechos del Niño en el artículo 1° señala: “para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.”
- La Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en su artículo 1° establece: “la presente ley [...] tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución”; y en el artículo 2° refiere: “para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos”.

8 La Convención Iberoamericana aún no entra en vigor debido a que se necesita un número mínimo de países que la ratifiquen (cinco).

- La Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal señala en su artículo 3° que para los efectos de esa ley, se entiende por niña o niño “a todo ser humano menor de 18 años de edad”.

II. Educación para la paz y los derechos humanos

Toda sociedad capitalista funciona regularmente gracias a sectores sociales que no están animados por el espíritu de ganancia. Cuando el funcionario, el soldado, el magistrado, el cura, el artista, el sabio, son dominados por el espíritu de ganancia, la sociedad se colapsa y toda forma de economía se ve amenazada.

Smith decía: “en el espíritu comercial, las inteligencias se encogen, la elevación del espíritu se vuelve imposible, y se desprecia a la instrucción”. Es necesario impedir que el espíritu comercial, propio de la esfera mercantil, se extienda a los sectores no mercantiles, tales como la información, la educación, la justicia, la ciencia, el arte, la religión.

IKRAM ANTAKI⁹

Este apartado se dedica al enfoque educativo que la CDHDF propone para abordar el problema de la violencia y la construcción de la paz en la o el escolar. Dicho enfoque es el de la educación para la paz y los derechos humanos (EPDH).

Antecedentes¹⁰

La educación para la paz y los derechos humanos tiene su origen en dos vertientes: una proviene del ámbito pedagógico educativo y la otra del análisis que las ciencias sociales desarrollan a partir de las dos guerras mundiales.

En lo que respecta al ámbito educativo, a finales del siglo XIX surge la llamada *escuela nueva* que cuestionaba los modos de enseñanza de la *escuela tradicional*. Aunque la primera no fue un movimiento homogéneo (dada la diversidad de planteamientos de sus representantes), destaca que el elemento común es la concepción de la o el educando como sujeto activo en el proceso educativo, así como la renuncia a emplear el autoritarismo para infundir miedo, otorgar recompensas ante una “buena” acción y el empleo del castigo como remedio. Cabe destacar como principales teóricos de esta escuela a Montessori, Bovet, Decroly, Freinet, Pestalozzi y Dewey. Otra característica común de estos autores es el llamado *utopismo pedagógico*, pues consideran a la educación como pilar fundamental de la sociedad y del cambio social. Dentro de esta concepción, algunos autores como Montessori le dan mayor protagonismo a la o el educando, mientras que otros como Rosselló lo hacen con la o el educador o docente.¹¹

⁹ Ikram Antaki, *El manual del ciudadano contemporáneo*, Barcelona, Ariel, 2000.

¹⁰ Aquí nos referimos únicamente a los antecedentes históricos de la EPDH en Europa y en el ámbito mundial. Para conocer antecedentes sobre México y América Latina véase CDHDF, *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México CDHDF (serie Documentos oficiales, núm. 7), 2005, Anexo 2.

¹¹ Xesús R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 2ª ed., España, Popular, 1999, pp. 19-41.

Al terminar la primera Guerra Mundial, la *escuela nueva* adquirió gran auge ante los cuestionamientos sobre la guerra y la paz, y el papel de la educación como motor de transformación, de tal modo que surgieron los primeros planteamientos de la educación para la paz con el propósito fundamental de contribuir en el manejo de las tensiones y los conflictos. Después de la segunda Guerra Mundial los cuestionamientos sobre la construcción de la paz se profundizaron al considerar que si se nos ha entrenado para la guerra, es momento de aprender la paz, hay que ejercitarnos para la convivencia armónica. Surgió entonces la investigación para la paz y de aquí dos disciplinas que, si bien parecerían contrarias, tienen objetos de conocimiento que se encuentran hermanados: la polemología¹² y la irenología.

La primera es el estudio de los conflictos entre naciones y pueblos que desencadenaban las guerras; en los años cincuenta se formalizó como disciplina al crearse el Institut Français de Polemologie. La segunda es la disciplina que investigó sobre la paz con la creación del Instituto de Investigación Social (1959) en la ciudad de Oslo, Noruega. Ese mismo año, el eminente teórico Johan Galtung fundó el Instituto de Investigación para la Paz de Oslo; por su parte, en 1964 inició actividades la Asociación Internacional de Investigación por la Paz. Ambas disciplinas, la polemología y la irenología, se ocuparon del manejo y análisis de los conflictos, de la guerra, de las tendencias belicistas y de las acciones de la paz como el armisticio y las treguas.

En las décadas de los cincuenta y los setenta, la polemología entendía el término de *paz* como ausencia de guerra; a esto se le denominó *paz negativa*. Por su parte, la irenología a finales de los cincuenta incluyó la idea de *paz positiva* en el sentido de incorporar el estudio de la violencia estructural y su relación con la justicia social, lo que condujo a concebir un nuevo término: la *paz positiva* como el conjunto de acciones que promueven la justicia social. Mahatma Gandhi es inspirador en gran medida de esta propuesta desde 1947, cuando a través de la resistencia *no violenta* y la desobediencia a normas injustas logró la independencia de la India.

Es a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) que la discusión se enfocó en plantear que toda investigación y educación para la paz debía incluir la cultura de respeto a los derechos humanos. En 1974 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) difundió *La recomendación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales*, documento donde planteó que la educación debía contribuir a la construcción de la paz y la comprensión del orden mundial en términos de colonialismo y neocolonialismo.

Posteriormente, en 1995 la misma UNESCO aprobó la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, donde destaca la necesidad de incluir en los currículos escolares la enseñanza de la educación para la paz, la democracia, los derechos humanos, la tolerancia, el combate a la discriminación, el pluralismo, la prevención de conflictos y el diálogo, entre otros temas.

12 El término proviene de *polemos* (conflicto) y *logos* (estudio). Se encarga de analizar y procesar las teorías que elabora la ciencia política a la luz de los acontecimientos y a estudiar los conflictos en toda su dimensión, sus causas, sus consecuencias, sus áreas de influencia y su papel ideológico, al tiempo que propone alternativas de solución. Estudia, además, el desarrollo armamentista y nuclear relativo a la guerra. Véase Francisco A. Muñoz y Mario López Martínez, *El re-conocimiento de la paz en la historia*, España, Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada, 2000, pp. 15-25.

A pesar de sus múltiples enfoques, la educación para la paz busca:

- Desmitificar la idea del ser humano como un ser violento por naturaleza.
- Desmitificar el fenómeno de la guerra como un hecho implacable en la historia mundial.
- Concebir el conflicto como inherente a toda sociedad humana, pero visto de manera positiva como oportunidad de aprendizaje.
- Educar en el manejo del conflicto y las tensiones, empleando al primero como estrategia de aprendizaje.
- Educar sobre ciudadanía y corresponsabilidad.
- Promover actitudes como la tolerancia, el diálogo, la escucha, la empatía, la cooperación, la solidaridad y la comunicación, entre otras.
- Promover el respeto al medio ambiente.
- Promover la justicia social a través de la cultura de la exigencia y la denuncia, el respeto a los derechos humanos y el combate a las desigualdades sociales.
- Promover la autonomía y la toma de decisiones.
- Promover la convivencia solidaria en un mundo multicultural.

¿Qué es la paz?

La paz se puede entender como un propósito, una finalidad, un estado deseable, algo que hay que perseguir como condición para la vida plena, un derecho, un deber, una tregua, un valor. Actualmente, en el orden internacional se ha acuñado un concepto más amplio e integral: en septiembre de 1999 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, donde se define a ésta como:

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la *noviolencia* por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones.¹³

La EPDH cuenta con una larga historia, pero recordando la frase de Gandhi “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, es necesario reaprender a convivir cuando la experiencia cotidiana

¹³ Aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 53/243 del 13 de septiembre de 1999.

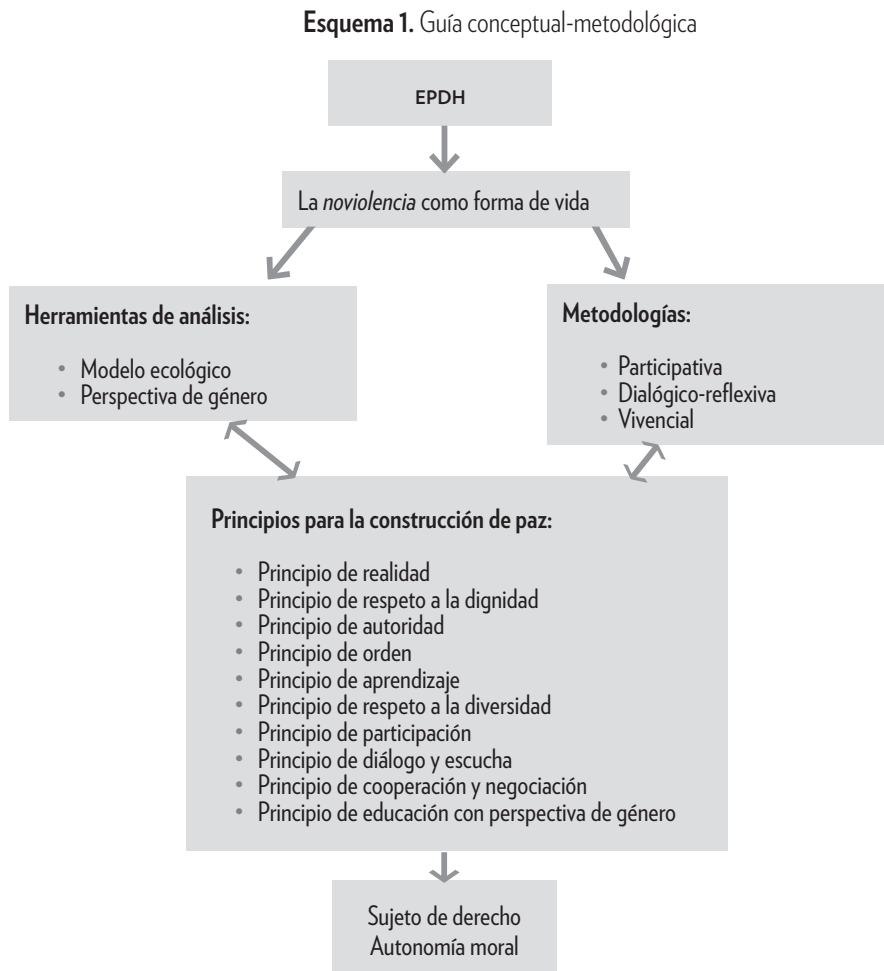
nos muestra que el camino que hemos construido dista mucho de la solidaridad y el bienestar que requerimos todas y todos para vivir.

Guía conceptual-metodológica

El siguiente esquema muestra gráficamente cómo el fundamento de la EPDH busca el estilo de vida de la *noviolencia* a través de las metodologías participativa, dialógico-reflexiva y vivencial.

En el trabajo cotidiano se requieren dos herramientas de análisis indispensables para el logro de los propósitos, que son el Modelo ecológico y la perspectiva de género. A partir de las herramientas y las metodologías se han elaborado los Diez principios para la construcción de paz, que incluyen los valores y las herramientas mínimas para el alcance de dicho objetivo.

Los Diez principios son: de realidad, de respeto a la dignidad, de autoridad, de orden, de aprendizaje, de respeto a la diversidad, de participación, de diálogo y escucha, de cooperación y negociación, y de educación con perspectiva de género, todos ellos tendientes a alcanzar la autonomía moral de cada participante.



Entre las tareas sustantivas de la CDHDF se encuentran la *educación, promoción y difusión* de los derechos humanos. Para la realización de estas tareas, la CDHDF hace suya la propuesta de educación para la paz y los derechos humanos porque ambas coinciden en el objetivo de contribuir al desarrollo de una cultura de paz y de respeto a las prerrogativas fundamentales.¹⁴

Pablo Latapí Sarre considera a la EPDH como una propuesta de *educación valoral* extendida y reconocida en México como una de las más sólidas para educar en valores. Esta propuesta fue impulsada por organizaciones civiles y luego por instituciones de educación y algunos organismos de derechos humanos.¹⁵

La EPDH se basa en una visión ampliada de la educación, donde ésta no se restringe a la escolarización sino que se extiende a todos los ámbitos que conforman la vida social, incluyendo los espacios públicos y los medios de comunicación. Desde esta perspectiva la educación no es neutral; es un acto intencionado que apuesta por determinado modelo de persona y de sociedad.

La EPDH tiene como objetivo la transformación de la realidad para crear una sociedad más justa y una convivencia solidaria, y apuesta por la formación de sujetos de derechos, personas autónomas, racionales y asertivas.

Entre los conceptos fundamentales que se emplean en la EPDH se encuentran los de paz, violencia, agresividad, *noviolencia*, conflicto y derechos humanos:

- *Paz*: no se entiende sólo como opuesta a la guerra sino a la violencia y ésta no se refiere sólo al uso de la fuerza o a los golpes físicos sino a toda acción u omisión que, pudiendo evitarse, impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. En un sentido positivo, paz significa presencia de justicia social y es lo opuesto a la *violencia*; es *bienestar* en sentido material y espiritual, y es un proceso activo de construcción de justicia.
- *Tipos de violencia*: la más conocida es la *violencia directa*, que puede ser física, psicológica o por negligencia. También existe la *violencia indirecta*, que es igual o más grave que la directa y que puede ser estructura y cultural. La *estructural* es producto del sistema social o de las instituciones, es la raíz de las injusticias y de la opresión que se manifiesta en la injusta distribución de la riqueza. La *cultural* la constituyen todas aquellas costumbres, ideas, creencias y actitudes que se encuentran arraigadas en una sociedad y que van en contra de la dignidad e integridad de algunas personas o grupos.¹⁶
- *Agresividad*: ésta es innata y la violencia es aprendida. La agresividad es la fuerza vital que nos permite la supervivencia y la afirmación como personas; es canalizada e inculcada por la familia, la escuela, el contexto social, etc. Como fuerza destructiva, la agresividad se convierte en violencia. Como fuerza constructiva, se convierte en *noviolencia* y se emplea para transformar y mejorar las condiciones de vida.
- *Noviolencia*: es una forma de vida y de lucha política, un modelo de sociedad. Implica actividad y compromiso transformador para hacer valer a la justicia. Plantea coherencia entre medios y fines, por lo que la violencia no se combate con violencia.

14 Lo que presentamos es una síntesis de la publicación de la CDHDF, *op. cit.*

15 Pablo Latapí Sarre, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.

16 Véase el anexo 1 "Selección de frases de participantes adolescentes en los talleres Juventud por la Paz de la CDHDF", *vide infra*, p. 103.

- *Conflicto*: es el choque de intereses o necesidades antagónicas. No es algo negativo, es consustancial al ser humano como ser social. El conflicto puede ser positivo, una palanca de transformación. Hay que afrontarlo desde su raíz y antes de que devenga en crisis. Los conflictos deben resolverse con actitudes de cooperación y negociación.

Los *derechos humanos*, de acuerdo con el Reglamento Interno de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, son *inherentes* a la naturaleza humana; sin ellos no se puede vivir con la dignidad que corresponde a toda persona, y están reconocidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos. La Comisión promueve una visión integral de los derechos humanos y los entiende en por lo menos dos sentidos: 1) todos los derechos para todas las personas y 2) los derechos en todas sus dimensiones: son garantías (jurídica), son conquistas sociales (política) y son valores (ética).

Pero, ¿qué son los derechos humanos? Hay quienes los ven fundamentalmente como valores; otros los conciben como principios o acuerdos políticos, y otros más los reducen a normas jurídicas. En realidad se trata de diferentes *dimensiones* de un mismo hecho, las cuales no son excluyentes sino complementarias. No basta que los valores existan, éstos deben ser traducidos en principios o acuerdos políticos y para que pueda exigirse su cumplimiento tienen que concretarse en normas jurídicas. El razonamiento también puede ser a la inversa: las normas jurídicas deben ser legítimas y para ello requieren el consenso político y el sustento en valores.

De acuerdo con la EPDH, la educación no consiste sólo en la transmisión de conocimientos. Se retoma lo que la UNESCO considera los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser*. En otras palabras, la educación implica nociones, habilidades y actitudes.

La EPDH considera diferentes niveles en los procesos educativos, que van desde la *promoción* o difusión y hasta la formación, pasando por la capacitación. La promoción permite la difusión de información sobre derechos humanos, ya sea a través de los medios masivos de comunicación o de procesos educativos de sensibilización. Con la *capacitación* se desarrollan nociones y habilidades para funciones determinadas; y con la *formación* se favorecen las nociones, habilidades y actitudes para la profundización y vivencia de los derechos humanos.

III. Principios para construir la paz en el aula

Principio de realidad

Sabio es aquel que, sabiendo discernir las cosas que dependen de él de aquellas que no dependen, organiza su voluntad alrededor de las primeras y sobrelleva impasiblemente las segundas.

ALAIN BADIOU¹⁷

Mientras impartía mi clase y escribía en el pizarrón, la alumna X se acercó (tímidamente) para informarme que los chicos que estaban sentados en las filas traseras del aula estaban pasándose un teléfono celular con imágenes pornográficas, al tiempo que se hacían señas obscenas e intercambiaban papelitos con mensajes que aludían a algunas compañeras. No era la primera vez que estos chicos observaban conductas poco propicias para la clase.

Inmediatamente dejé de escribir para atender el asunto; les pedí que me entregaran el teléfono ya que sabían bien que estaba prohibido llevarlos a la escuela, pero me dijeron que no estaban haciendo nada malo, que la compañera era una “chismosa” y que no me darían nada porque me podía quedar con el teléfono. Insistí hasta que accedieron no de muy buena forma. A partir de ese día conformaron un grupo que boicotea mi clase, además que no pierden oportunidad para agredir a su compañera. Se han convertido en un grupo que intimida al resto de sus compañeros(as), y me he enterado que no sólo yo padezco su indisciplina, sino que en la mayoría de las clases se comportan así.

Me siento muy cansada pues, haciendo una somera revisión de mi vida como docente, tengo que lidiar todos los días con problemas de conducta que están logrando convencerme de que no hay nada por hacer y que la mejor decisión es evadirlos, pues realmente soy profesora de biología y no carcelera, ni nana, ni jueza. Debo aprender de mis compañeros(as) que tienen más experiencia que yo y hacerme más tolerante a las conductas que no puedo controlar, pues el desgaste físico y emocional es muy fuerte y siento que no puedo más.

Expresión de una participante en los talleres de la DGEDH, CDHDF.

Cuando nos enfrentamos cotidianamente a los problemas de conducta con nuestros alumnos y alumnas, en un principio empleamos todos los recursos con los que contamos: el autoritarismo, el castigo, levantar la voz, el intento de conciliación, la escucha, la represión; pero desafortunadamente llegamos a un punto en el que consideramos que no podemos arreglar todo pues esto, además de inversión de tiempo, implica inversión de energía que poco a poco nos va desgastando, haciéndonos sentir que estamos en total indefensión; y cuando este momento llega, optamos generalmente por la represión, la expulsión o simplemente por la tolerancia de conductas nocivas por parte de las y los alumnos.

17 Al referirse al pensamiento estoico en su libro *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*, España, Herder, 2004.

Sin dejar de lado la responsabilidad que tienen los padres y madres de familia en la educación moral (en valores) de sus hijos e hijas, así como los elementos sociales que influyen en las conductas perniciosas, deseamos partir de un *principio de realidad* que nos permita intervenir para construir un ambiente más propicio y armonioso que beneficie a todas y todos. Construir la paz en el aula requiere tiempo y esfuerzo, pero no más del que se emplea cada día lidiando y padeciendo los conflictos que se presentan. Antes de iniciar un plan de intervención en el aula debemos cuestionarnos *el aquí y el ahora*:

Cuadro 1. El aquí y el ahora

1. ¿Qué situaciones vivo cotidianamente?

2. ¿Qué sentimientos me provoca mi labor diaria?

3. ¿Estoy o no dispuesto(a) a trabajar para lograr una mejor convivencia?

4. ¿Qué deseo cambiar?

5. ¿Qué puedo hacer al respecto?

Cuadro 1. El aquí y el ahora (*continuación*)

6. ¿Qué cosas no están a mi alcance para solucionar?

7. ¿Con qué herramientas cuento?

8. ¿Quién o quiénes pueden ayudarme?

Sin omitir que la violencia es un fenómeno multicausal, se trata de identificar los aspectos en los que podemos incidir evitando aquellas justificaciones que obstaculizan nuestro actuar. Partir del aquí y el ahora nos permite reconocer e identificar lo que podemos transformar de lo que no.

Si bien la EPDH propugna por el combate de las desigualdades sociales y la promoción de la justicia y la equidad, es evidente que en el aula no vamos a cambiar el modelo económico y social de todo el país que radicaliza las desigualdades, pero sí podemos promover alternativas que modifiquen conductas. Por ello se requiere evitar frases como las siguientes que sólo justifican la inacción, la cual se entiende como la actitud negativa cuando se quiere transformar algo:

- “Mientras haya globalización en el mundo, ¿nosotros qué podemos hacer? Nada.”
- “No puedo hacer más; el programa me absorbe todo el tiempo, tengo que cumplir con los contenidos y no hay tiempo para socializar.”
- “Es imposible hacer algo sin la ayuda de los padres.”
- “Si a sus papás no les importan sus hijos(as), a nosotros...”
- “Las autoridades no nos dejan hacer nada.”
- “¿Para qué los engaño? Cuando los(as) alumnos(as) salgan de aquí, la situación va a ser peor.”

La conducta violenta de las y los alumnos es el efecto de una multiplicidad de factores que afectan, modelan y manipulan la conducta de las personas y, por ende, de las sociedades; entre muchos otros, se encuentran:

- El orden mundial tendiente a la individualización y al privilegio de los intereses económicos por encima de los sociales.
- La deficiente inversión económica en rubros como la educación y la ciencia.
- La falta de calidad en la atención de los padres y madres de familia.
- La influencia perniciosa de algunos medios electrónicos de comunicación.
- La insuficiente infraestructura educativa para atender de manera particular a las y los alumnos.
- La falta de capacitación constante y de calidad de todas las personas que intervienen en la educación.
- El cambio de paradigma en las relaciones alumno(a)-profesor(a) y padres-hijos(as).

Durante décadas el modelo de formación y educación en nuestro país se basaba en un autoritarismo paternalista, esto implicó que las personas adultas (llámense padre, madre, abuelos(as), profesores(as) o políticos) fueran las detentoras del conocimiento y de la autoridad para formar y corregir, lo cual se tradujo en sociedades obedientes, imposibilitadas en cuestionar nada y formadas en la resignación ante los abusos de poder de cualquier índole. Ejemplos de lo anterior lo expresan frases como:

- “Obedece a tus mayores.”
- “Para qué voto, siempre ganan los mismos.”
- “Respeto a tus mayores.”
- “Hay mucha corrupción, pero ni modo.”
- “Porque soy tu padre.”
- “Lo bueno es que en nuestro país no hay guerra.”
- “Tú aún no sabes nada.”
- “Son pobres porque quieren.”
- “Cuando seas mayor, entenderás.”
- “Si yo no robo, otro lo va a hacer.”

Es evidente que nos hemos transformado como sociedad y las y los jóvenes no son la excepción. Pretender seguir empleando los mismos recursos y el mismo modelo en personas que viven en un mundo distinto es un tanto obstinado. No podemos aplicar las mismas herramientas que utilizaron nuestros padres y abuelos o profesores, no sólo porque ya no funcionan sino porque el respeto a los derechos de niñas, niños y jóvenes ya no permite el abuso en el ejercicio del poder en contra de las y los menores de edad o de los más débiles.

La escuela tiene que adaptarse a los nuevos retos que plantea nuestra sociedad; en caso contrario no responderá a las necesidades y a los ideales de la democracia hasta perder su función primigenia.

Pero no se trata de responder en el sentido de convertirse en centros de entrenamiento para alumnos y alumnas que compitan en una jungla todos contra todos, sino en trabajar para todas y todos. Una sociedad que daña y permite la discriminación seguirá siendo salvaje e imposibilitada para ser civilizada. Es posible que, con esfuerzos conjuntos, la escuela pueda convertirse en un espacio de oportunidad para la mejora social.

Principio de respeto a la dignidad

La persona humana no tiene precio sino dignidad: aquello que constituye la condición para que algo sea un fin en sí mismo, eso no tiene meramente valor relativo o precio, sino un valor intrínseco, esto es dignidad.

EMMANUEL KANT

El fundamento de la cultura de respeto a los derechos humanos y la educación para la paz se encuentra en la noción de *dignidad*; ésta la podemos entender como el valor que tenemos todas y todos los seres humanos.

La dignidad es aquello que nos identifica como congéneres parte de la comunidad humana. Su respeto radica en reconocer que todas las demás personas poseen el mismo valor que yo, por lo que el reconocimiento del *otro* como un ser tan valioso como yo nos compromete a tratarnos con la responsabilidad que exigimos para nuestra persona.

El cambio de paradigma entre la educación tradicional y las nuevas teorías y tecnologías educativas no debe entenderse como el intercambio de sujetos de la educación privilegiando el valor de la o el educando en lugar de la o el profesor; la idea es partir del hecho de que todas y todos somos tan importantes en el proceso educativo que la carencia de uno de los sujetos (alumnado o profesorado) nulifica la función primigenia del proceso educativo.

El papel de la o el educador/profesor en el aula es *fundamental*, no podemos ni debemos prescindir de él o ella en una formación que se pretenda humanística y valoral. Es guía, es modelo y es fuente de inspiración; pero tan importante es su papel que su ejercicio incorrecto puede ser origen de frustraciones para las y los alumnos que sean violentados, y puede dejar huella por muchos años.

Pensar que la dignidad es el valor de nuestro ser implica también reconocer que nos merecemos el respeto de todo aquello que valoramos, como la vida, la libertad, nuestras ideas y opiniones, nuestra familia, nuestro trabajo, nuestras pertenencias, nuestras creencias; es decir, todo lo material y lo inmaterial que hace nuestra vida humana. Tratar con dignidad implica reconocer que el conjunto de valores, necesidades y creencias de los demás es tan importante como lo propio. Es aquí donde la cultura de respeto a los derechos humanos adquiere sentido al proteger todo aquello que nos es valioso.

Al respetar la dignidad de las y los demás, el profesorado debe evitar las siguientes actitudes con el alumnado:

- Humillar.
- Burlar.
- Ignorar.
- Menospreciar.
- Comparar.
- Ironizar.
- Mentir.
- Golpear.
- Insultar.

De la misma manera que se trata con respeto al alumnado, la o el profesor, de manera asertiva y sin violentar, no debe permitir ser objeto de los mismos actos.

D **Dinámica: Lo más valioso de mi vida**
Población: personas de 13 años en adelante.
Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: hojas y lápices.

Propósitos: reconocernos como seres con valor y que valoran; identificar que, como parte de una comunidad, podemos compartir algunos valores, pero otros valores no tienen el mismo significado para cada persona; e identificar que gran parte de nuestros conflictos están relacionados con la falta de respeto a nuestra persona y a nuestros valores.

Desarrollo: se inicia la actividad con una breve introducción sobre cómo percibimos y vivimos los valores en la cotidianidad. Posteriormente se le da a cada alumno(a) una hoja para escribir cuáles son los cinco aspectos más valiosos de su vida –se pueden incluir personas, cosas, animales, ideales, sentimientos, etc.– y se finaliza escribiendo el nombre de la o el alumno, por ejemplo:

1. Mi mamá.
2. Mi gatita.
3. Mi casa.
4. El amor.
5. La libertad.

Sonia D.

Posteriormente, se le pide ayuda a dos personas voluntarias, en especial quienes puedan parecer físicamente las más fuertes del grupo, de preferencia un hombre y una mujer. Cuando ambos pasan al frente, se reparte a cada uno la mitad de las hojas y se les pide que con toda la intención las rompan, tiren al piso y pisoteen de manera violenta. Esperando que las reacciones del grupo se serenen, se cuestiona a las y los integrantes para proceder al análisis.

Preguntas guía:

- ¿Qué sintieron al ver destrozadas sus hojas?
- ¿Qué quisieron hacer al ver el hecho violento?
- ¿Por qué los voluntarios obedecieron?
- ¿Qué hubiera pasado si no hubieran obedecido?
- ¿Son importantes los valores de todos(as) o sólo los míos?
- ¿Somos todos(as) valiosos(as) o sólo algunos(as)?
- ¿Será el respeto el fundamento de todas nuestras relaciones sociales? ¿Por qué?

Para tomar en cuenta

Es recomendable utilizar esta dinámica para sensibilizar al grupo. Sin embargo, se sugiere tener claro hasta dónde se quiere llegar porque puede vulnerar sentimientos. Si eso sucediera es importante una palabra de afecto o el contacto físico, por ejemplo, colocando la palma de la mano en el hombro de la persona. Es muy importante que después de una dinámica emotiva empleemos una actividad que divierta y motive la relajación.

D Dinámica: La madeja¹⁸

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Material: madeja de estambre

Propósito: favorecer la afirmación de las y los alumnos y cohesionar al grupo.

Desarrollo: todo el grupo sentado o de pie forma un círculo. La o el profesor inicia lanzando una madeja de estambre a alguien sin soltar una punta, al tiempo que dice algo positivo, que le guste o valore de la persona a quien se la arroja. Quien la recibe repite el procedimiento con otra persona. Así sucesivamente, sin soltar el hilo, para formar una telaraña.

Preguntas guía:

- ¿Cómo nos sentimos después de la experiencia?
- ¿Es agradable escuchar frases positivas sobre nuestra persona?
- ¿Nos reconocemos en esas valoraciones que hacen de nosotros(as) o no?

18 Paco Gascón Soriano, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.

Principio de autoridad

Sin autoridad no hay proceso educativo. Sólo se aprende de aquellas personas a las que se les reconoce autoridad, se les respeta o aprecia. Se trata de aquellas a las que estamos en disposición de escuchar y lo haces con la mente y el corazón abiertos. Pero la autoridad no tiene que ver con el autoritarismo. El autoritarismo se impone con la amenaza, con la intimidación, con la posibilidad de represalias, etc. La autoridad te la reconocen, está basada en la legitimidad. Se gana con coherencia, con capacidad de diálogo, sabiduría.

PACO CASCÓN SORIANO¹⁹

La autoridad es necesaria en la escuela y en el aula pero ésta debe ejercerse de manera responsable y con fines educativos. Paco Cascón es contundente al afirmar que “no hay educación sin autoridad, pero no es lo mismo autoridad que autoritarismo”.²⁰ Tanto el autoritarismo como el extremo de la permisividad hacen perder autoridad. En este sentido, no se trata de renunciar a esa autoridad ni abusar de ella sino de ejercerla de responsablemente en función de los objetivos de la educación.

Autoridad y objetivos de la educación

Uno de los principales objetivos de la educación es la formación de personas autónomas, independientes, que actúen de acuerdo con sus propios criterios. Desde la perspectiva de los derechos humanos, el interés central de la educación es la autonomía y la libertad racional que emancipa a las personas y que construye sujetos de derechos, es decir, personas que son capaces de exigir sus prerrogativas y de vigilar que no se violen las de los demás. Algunos autores como Abraham Magendzo enfatizan que el concepto de sujetos de derechos se refiere a personas autónomas, racionales y asertivas.²¹

Por su parte, Ana María Rodino destaca que uno de los objetivos de la educación es la formación en valores que sustenten la dignidad y los derechos de las personas. De aquí deduce fines más concretos: formar para la identidad personal, formar para la autonomía moral e intelectual, formar para la reciprocidad y formar para la responsabilidad.²²

19 Paco Cascón Soriano, “Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia”, en revista *Andalucía Educativa*, núm. 53, España, febrero de 2006.

20 *Idem*.

21 Abraham Magendzo, “La pedagogía de los derechos humanos”, en *Seminario internacional Educar en derechos humanos y en democracia para recuperar la alegría*, Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, 2001.

22 Ana María Rodino, “La educación en valores entendida como educación en derechos humanos: sus desafíos contemporáneos en América Latina”, en *Revista IIDH*, núm. 29, Costa Rica, IIDH, 1999.

En coincidencia con los planteamientos anteriores, varios autores consideran que uno de los principales objetivos de la educación es el desarrollo del juicio moral, entendiendo éste como la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores o pueden presentarlo con el fin de dilucidar mediante razones lo que consideramos correcto o incorrecto respecto de la situación considerada. De acuerdo con Jean Piaget, se entiende por *autonomía* la capacidad de gobernarse a sí mismo tanto de manera intelectual como moral; contraria a la heteronomía, que significa ser gobernado por otro. En este caso nos referiremos específicamente a la autonomía moral. Ésta es la capacidad de realizar juicios morales y de tomar decisiones por uno(a) mismo(a), independientemente del sistema de recompensas y teniendo en cuenta los puntos de vista de las personas implicadas.²³

Las y los docentes deben ejercer su autoridad sin caer en el autoritarismo ni en la permisividad, en función de los principales objetivos de la educación, uno de los cuales es la formación de personas autónomas e independientes o de sujetos de derechos.

¿Disciplina u obediencia?

Si lo que buscamos como docentes es la formación de personas autónomas e independientes, entonces debemos ejercer la autoridad de tal forma que se fomente la disciplina y no la obediencia de las y los alumnos. Cuando la o el profesor actúa de manera autoritaria imponiendo reglas y “obligando” a que las y los alumnos adopten ciertas conductas, su efectividad se basa en el abuso de poder, en el miedo que infunde, en las amenazas, en los castigos, etc. Las y los estudiantes pueden obedecer y actuar como se les pide, pero lo hacen por miedo, por temor o por conveniencia. Otra manera de enfrentar el problema es favoreciendo el desarrollo de una disciplina positiva que se expresa en una conducta consciente, crítica y responsable. Si se logra que las y los estudiantes actúen por convencimiento y de acuerdo con sus principios o valores morales, se puede hablar de personas disciplinadas.

Cuadro 2. Diferencias entre persona disciplinada y persona obediente

Persona disciplinada	Persona obediente
La persona disciplinada actúa voluntariamente y con conocimiento de sus deberes, teniendo su conducta bajo control.	Las personas obedientes actúan bajo presión, temor, coacción, etc., de una voluntad que no les pertenece.
La persona disciplinada actúa independientemente de los sistemas de supervisión o de castigo.	La persona obediente se desorganiza cuando no tiene la supervisión, el castigo o la coacción.
La disciplina se hace efectiva cuando se constituye en autodisciplina o disciplina personal al interiorizar críticamente las normas y reglas en la familia, escuela y sociedad.	La obediencia limita la autoconfianza y ello deriva en la carencia de toma de decisiones. Siempre esperará que se le dicte la conducta a seguir.

Las y los jóvenes no son disciplinados o indisciplinados por naturaleza; la disciplina se aprende en la interacción que se brinda en la familia, en la escuela y en otros espacios de socialización.

23 María Rosa Buxarrais et al., *La educación moral en primaria y en secundaria*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1997, p. 22.

La disciplina que se propone va más allá de que las y los estudiantes “obedezcan” algunas reglas que las y los maestros consideran importantes; es todo un proceso que fomenta el empoderamiento de las personas para que se conviertan en agentes activos de su propio crecimiento. Entendida así, la disciplina ayuda a las personas a:

- Manejar responsabilidades, pues las convierte en seres capaces de controlar su tiempo y esfuerzos y orientarlos al logro de sus objetivos.
- Desarrollar el autocontrol, permitiéndoles manejar sus impulsos personales y distribuir adecuadamente sus esfuerzos.
- Desarrollar la autoexpresión al determinar cuándo, dónde y cómo externar sus necesidades.
- Desarrollar el aprecio y la autoestima.

El clima socioafectivo que se genere en la familia, escuela o aula es de suma importancia. Una atmósfera autoritaria y controladora no permitirá que el alumnado autorregule su comportamiento; sólo respetarán las reglas ante la presencia de la persona adulta. Por ejemplo: cuando no está la o el profesor, el alumnado hace y dice cosas de las que no se atreve cuando aquél está presente. En un grupo donde la o el profesor fomenta la autonomía, su ausencia muchas veces ni siquiera es percibida por las y los alumnos. Es decir, no necesitan de la presencia de una o un adulto para seguir trabajando; respetan las reglas por autoconvencimiento, de manera libre, consciente y sin vulnerar a las y los demás.

La autoridad de la o el docente debe ejercerse para promover el desarrollo de una disciplina positiva en sus estudiantes con el fin de favorecer la formación de personas autónomas. El autoritarismo promueve la obediencia y la concepción de las y los alumnos como objetos y no como sujetos de derechos.

Perfil de la o el docente

La autoridad está basada en la legitimidad (dice Paco Cascón); en este sentido son fundamentales la conducta y el *ejemplo* de la profesora o el profesor. De aquí se desprende la importancia de plantear cómo debe ser la o el docente, qué papel y qué perfil debe tener.

Para ser educadora o educador no basta con poseer y saber transmitir conocimientos; implica también actitudes y valores, es decir, una forma de ser, de comprender y de comportarse. Las y los educadores no sólo transmiten conocimientos sino también valores.

Desde la perspectiva de la EPDH se reconocen y aceptan las diferencias físicas, de gustos, de temperamento, de personalidad, etc., pero se plantean algunos requisitos o formas de ser para enseñar los valores que sustentan los derechos humanos, tales como:

- Reconocer la dignidad propia, la de las personas que nos rodean y la de todos los seres humanos, tanto en lo racional como en lo afectivo.
- Creer en la capacidad de transformarse y en la capacidad de transformación de los demás, tanto de forma personal como grupal y social. Tener la convicción de que podemos ser mejores personas, mejores seres humanos.

- Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace, tomando en cuenta que el discurso y el actuar no deben ser absolutos sino que se va siendo coherente con las experiencias.²⁴

Cuadro 3. Diferencias entre persona con autoridad y persona autoritaria

Persona con autoridad	Persona autoritaria
Respeto a todas y todos sin distinción étnica, social, económica ni de ningún tipo.	Tiene preferencias por algunas personas y se nota en el trato desigual.
Cumple las normas y hace que se cumplan sin violentar.	A veces cumple las normas y a veces no. Permite, según sus preferencias, que las y los demás hagan lo mismo; es dura con unos(as) y suave con otros(as).
Permite que las personas se desarrollen. No tiene necesidad de vigilar porque sus relaciones se basan en la confianza.	Limita las capacidades de las y los demás a través de vigilar y castigar. Sus relaciones se basan en la desconfianza.
Se responsabiliza de sus actos y de sus emociones.	Es posible que responsabilice a las y los demás de sus actos violentos.
No teme compartir sus conocimientos.	Es recelosa con sus conocimientos porque teme perder el control.
Acepta y reconoce las opiniones de las y los demás. Tiene disponibilidad para aprender cosas nuevas.	Considera que sólo sus opiniones son válidas. Cree ser la única persona que sabe bien todo. Considera que ya lo sabe todo.
Su fuerza es su credibilidad y congruencia.	Castiga duramente para demostrar su fuerza.

La educación debe contribuir a que los seres humanos conquisten su derecho a ser personas y desarrollen su capacidad para crear condiciones donde los derechos humanos sean una realidad. Es necesario recuperar la centralidad de la persona.

En su papel de educadoras y educadores, las y los docentes facilitan y ordenan para que las y los educandos sean sujetos de su propio proceso de producción de conocimientos. La tarea de la o el educador no se agota en la transferencia y producción de conocimientos; hay que educar para la vida, para la práctica.

Debemos considerar el diálogo como método privilegiado. Esto implica el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos del proceso educativo. Es necesario que las personas se sientan respetadas en sus diferencias, pero iguales en dignidad y derechos. El diálogo es un medio privilegiado para lograrlo; dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Para que haya diálogo debemos estar convencidos de que todos podemos aprender de todos. Para ello se requiere un clima de confianza.²⁵

La educación valoral en la escuela no es exclusiva de las y los docentes que imparten las asignaturas relacionadas directamente con el tema, sino de todas y todos los profesores, quienes con sus actitudes, concepciones y comportamientos *enseñan* a sus alumnos y alumnas. Por lo anterior, se afirma que en la educación no existe la neutralidad, pues como seres valoradores que

24 Paulo Freire, "Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador", en *Carpeta latinoamericana de materiales didácticos para educación en derechos humanos*, San José, IIDH/Amnistía Internacional Sección Noruega, 2005.

25 Abraham Magendzo, *op. cit.*, pp. 101-112.

somos siempre tendemos hacia una postura que refleja nuestra carga moral; sin embargo, no debe implicar la imposición de nuestra moralidad.

Principio de orden

La pedagogía de la ternura es ese arte de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad [...] En la pedagogía de la ternura se rechaza todo aquello que hiere a las personas [...] Esta pedagogía no es caer en el desorden, caos o indisciplina, por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que parta de las propias convicciones y responsabilidades de los educandos.

ROSA MARÍA MÚJICA

Establecer límites y normas es una necesidad

La sociedad y la escuela requieren orden para su buen funcionamiento. Las y los estudiantes y todas y todos necesitamos de límites; no podemos hacer todo lo que se nos ocurra. Los límites y las reglas o normas son necesarias.

El desarrollo de las clases en el aula también exige un grado de armonía. El orden y las conductas o comportamientos necesarios para conseguirlo se deben lograr promoviendo la disciplina positiva (mas no la obediencia) con el fin de contribuir al desarrollo de la autonomía de las y los alumnos. Un buen establecimiento de límites les dará seguridad, pues sabrán cuál es su margen de acción y cuáles son las consecuencias de no cumplir con las normas.

Participación de las y los estudiantes en las normas, de acuerdo con la autonomía progresiva. El control y la disciplina compartidas

Para construir ciudadanía y favorecer el desarrollo de la autonomía en las y los alumnos es importante que participen, con base en su desarrollo y posibilidades, en la decisión de las normas. La participación en la toma de decisiones debe empezar en la familia, pero debe continuar en otros espacios como el aula escolar. Recordemos que las y los alumnos, por la etapa de desarrollo en que se encuentran, no tienen la misma responsabilidad ni la misma capacidad de decisión que tienen las personas adultas, quienes deben establecer límites e impulsar la participación en clase.²⁶

En el establecimiento de las reglas o las normas, las y los docentes no deben asumir una postura autoritaria, no deben pretender el control total y absoluto sobre sus alumnos y alumnas.

26 En el principio relativo a la participación se incluye una dinámica para la elaboración de normas en clase. *Vide infra*, p. 59.

Se puede empezar a compartir con ellos y ellas este control. Es conveniente establecer de manera conjunta las reglas del salón, porque cuando el alumnado participa en la construcción de las reglas es más probable que las respeten y que asuman las consecuencias de no cumplirlas. Si las reglas son impuestas unilateralmente por parte de la o el docente, podrán cumplirse por presión o por miedo, pero difícilmente se acatarán por convicción.

Sin embargo, las y los profesores tampoco deben caer en la permisividad o aceptación de todo lo que sus estudiantes propongan. Por ejemplo, en la elaboración o construcción de las normas es muy importante que la o el docente cuide que las normas no atenten contra la dignidad de las personas; en otras palabras, que se respeten los derechos de todas y todos. No pueden permitirse o aceptarse normas que sean violatorias de los derechos humanos, aun cuando sean apoyadas por la mayoría.

Además de que las normas sean consensadas con las y los alumnos, se deberán hacer otras recomendaciones para que las reglas o normas sean realmente efectivas al momento de regular la convivencia solidaria en el aula. Es importante mencionar que puede discutirse el reglamento en un tiempo considerable para hacer cambios pertinentes, pero *existen reglas que no están a discusión o a negociación*, pues son las que establecen el núcleo duro de respeto a la dignidad e integridad de todas y todos. De manera general, las reglas efectivas deben:

- Enunciarse de manera clara. Será más fácil para las y los alumnos disciplinarse si conocen claramente el contenido de las normas.
- Ser concretas y que se presten lo menos posible a interpretaciones.
- Ser realizables. No se deben poner normas cuyo cumplimiento sea imposible.
- Que sean pocas y breves. No es necesario que todo esté estrictamente reglamentado, sólo lo más importante o necesario.
- Enunciarse en positivo y que se tengan en un lugar visible.

Suavidad en el trato y firmeza con las normas

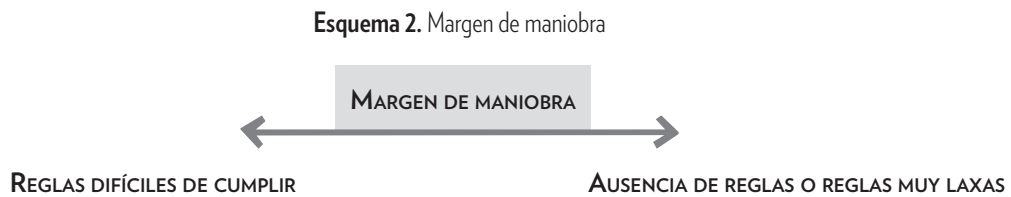
Una vez establecidas las normas que no son inamovibles, es importante que se respeten (ser estricto con las reglas) pero sin maltratar (ser condescendiente con las personas). Nada justifica el maltrato.

Las y los docentes deben ser tan firmes como amables. La firmeza indica respeto por uno mismo y la amabilidad muestra respeto hacia los demás.

Cuando se quebrantan las normas o los límites de seguridad no se debe permitir la impunidad; se deben aplicar siempre las normas establecidas a todas las personas, de lo contrario se promueve la idea de que no importa lo que se haga, se puede salir bien librado.

Ser firme o duro(a) con las reglas significa simplemente aplicar las normas siempre y sin distinciones. Ser firme no implica ni justifica conductas o actitudes de las y los docentes que denigren u ofendan a las alumnas y los alumnos. El incumplimiento o la violación de una norma no deben convertirse en un pretexto para insultar o tratar mal a quienes infringieron las reglas. Es responsabilidad de cada docente controlar sus emociones e impulsos para evitar violentar a las y los educandos, pues en general la violencia fomenta el deseo de venganza. La tarea de quien educa, cuando se

incumple una norma, es en primer lugar aplicarla y dejar que se den las consecuencias. Para ello es importante no caer en los extremos con el fin de evitar generar confusión en las y los educandos:



En el justo medio tenemos tanto el núcleo duro inflexible como el respeto a todas y todos y las reglas que eventualmente se pueden modificar o negociar, como los tiempos de descanso o las actividades recreativas.

Lo que proponemos es una *pedagogía de la ternura*, es decir, esa forma de educar y de enseñar con cariño y con sensibilidad, que evita herir y que intenta tratar a cada persona como valiosa, única, individual e irrepetible. Esta pedagogía, dice Rosa María Mujica, asume que todos los seres humanos somos diferentes en características, pero iguales en dignidad y derechos; evita la discriminación y valora la diversidad. En la pedagogía de la ternura se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las disminuye en su autoestima y en su dignidad. Esta pedagogía no implica caer en el desorden, caos o indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva que partan de las propias convicciones y responsabilidades de las y los educandos.²⁷

Para la práctica de esta pedagogía de la ternura pueden hacerse las siguientes recomendaciones:

- Ser consecuente. Hacer lo que se dice que se va a hacer y aplicar las reglas establecidas a todas las conductas que lo requieran. No hacer promesas que no se puedan cumplir y realizar lo prometido; de lo contrario, se pierde autoridad frente al alumnado.
- Fomentar la autoimagen, el aprecio y la autoestima de cada estudiante.
- Valorar a las y los estudiantes por lo que son.
- Enfatizar sus virtudes y sus fortalezas. Utilizar más tiempo en alentar que en corregir.
- Tomar en cuenta los cambios positivos sin magnificarlos.
- Valorar a las y los estudiantes como personas únicas y evitar comparaciones.
- Respetar y tratar dignamente, en todo momento, a las y los estudiantes.
- Ser empático(a).
- Mostrarse cariñoso(a) y firme, permitiendo que la o el alumno se sienta comprendido.

Castigos, recompensas o consecuencias

Los métodos de “disciplina” que más se utilizan son los castigos y las recompensas. Con los primeros frecuentemente se corre el riesgo de violar los derechos de las y los alumnos por la posibilidad que tienen de implicar maltrato físico y psicológico; mientras que las segundas pueden conllevar

27 Rosa María Mujica, “La metodología de la educación en derechos humanos”, en *Revista IIDH*, núm. 36, San José, IIDH, 2002, pp. 341-364.

formas sutiles de soborno, chantaje o, en el mejor de los casos, de convertir a la o el educando en un *perseguidor de recompensas*. Generalmente éstas se usan cuando hay obediencia, mientras que los castigos se utilizan para sancionar la desobediencia. Hay que recordar que lo más probable es que el castigo no elimine la indisciplina y sólo logre que no ocurra mientras esté presente la autoridad. En este sentido, las recompensas y los castigos presentan serias desventajas porque las personas adultas se convierten en responsables de la conducta de las y los educandos, lo que impide que aprendan a tomar sus propias decisiones, pues no se les permite construir criterios morales propios y razonados sino que, por el contrario, se le forma para responder a exigencias heterónomas.

Si seguimos el esquema de castigos y recompensas no favorecemos el desarrollo de sujetos autónomos que actúen por convicción propia. Podemos formar *perseguidores de recompensas* que podrán ser “exitosos” en una sociedad que funciona con base en éstas, pero siempre actuarán en función de ellas, de tal manera que su actuar dependerá del reconocimiento y del premio que reciban. Cuando hacemos que las personas actúen por miedo al castigo, lo que provocamos es el desarrollo de habilidades para evadirlo, para realizar la conducta sin que sea sancionada. En algunos casos, el esquema de castigos provoca la rebelión en algún momento de la vida, generalmente en la adolescencia, cuando deciden que ha llegado el momento de quitarse el yugo de los padres y maestros, y harán justo lo contrario de lo que se les pide.

Un método más apropiado para promover la disciplina es el que se basa en las consecuencias. Se sustenta en el hecho de que todas las conductas realizadas proveen una consecuencia de la cual se aprende. Este método hace a las y los alumnos responsables de su propia conducta, permitiéndoles tomar decisiones acerca de los cursos de acción apropiados. Las consecuencias son impersonales y evitan los juicios morales (hay que separar lo ocurrido de quien lo hizo). Las consecuencias pueden ser invocadas de manera amistosa y dan la oportunidad de elegir.

Es necesario permitir que las y los alumnos experimenten las consecuencias de su conducta, pero siempre distinguiendo a las personas de los actos, es decir, debemos evitar llamarle a alguien *conflictivo* puesto que reducimos a las personas a actos y cerramos la puerta a la confianza y la comunicación. Las personas no son los problemas; a este respecto véase el siguiente cuadro:

Cuadro 4. Consecuencias naturales o las que consensamos

Consecuencias naturales	Consecuencias que consensamos
Son las que se dan automáticamente sin la intervención de otras normas. Por ejemplo, jugar con fuego sin precaución puede traer como consecuencia una quemadura; no cuidar la alimentación puede provocar enfermedades, etcétera.	Son aquellas diseñadas por los padres o profesores(as) o las y los alumnos, y que tienen alguna relación con la conducta que viola la norma. Por ejemplo, una falta de respeto requiere una disculpa y un dulce de regalo.

Al establecer las normas es importante definir las consecuencias que tendrá el romper una regla. Cuando las y los alumnos saben qué va a pasar si no respetan una regla, podrán elegir entre ésta o la consecuencia. La función de la o el profesor será mediar éstas, pues a veces sus propuestas no son del todo lógicas.

Cuando se presente una acción que no se encuentre establecida en la lista de consecuencias, se sugiere que las y los alumnos que violaron una norma puedan ser los primeros en proponer la consecuencia; si no es satisfactoria, se pide el consenso del grupo. De esta manera se promueve que aprendan a asumir las consecuencias de sus actos.

Piaget propuso seis sanciones por reciprocidad que pueden utilizarse en diferentes situaciones. Éstas se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación lógica o natural con el acto sancionado.²⁸

- *La exclusión temporal del grupo.* Por ejemplo, la maestra de Claudia y Andrea, en lugar de llamarles la atención varias veces, les puede decir “tienen dos opciones: escuchar la narración o salirse de la actividad. ¿Qué deciden?”. Es importante dejar que las y los alumnos tomen la decisión y, que tengan la opción de regresar cuando así lo decidan. Es muy diferente cuando se le dice “o te callas o te sales” (amenaza).
- *Privar a las y los alumnos del objeto que hayan utilizado mal.* Impedir que utilicen el objeto hasta que lo hagan adecuadamente.
- *Apelar a la consecuencia directa y material del acto.* Esto significa dejar que la o el alumno viva la consecuencia de, por ejemplo, destruir un material de trabajo.
- *La restitución.* El alumno tendrá que reparar aquello que dañó o rompió.
- *Muestra de desagrado.* A veces un gesto de desaprobación es suficiente. No necesitan una consecuencia.
- *Ojo por ojo.* Es una última medida que no se aplica en todos los casos ni al pie de la letra. Hay que desarrollar la empatía, que la o el alumno se ponga en el lugar del otro, que viva lo que otros sienten.

Otros autores hablan de las tres “R”: reconocer, responsabilizarse y reparar. *Reconocer* es darse cuenta de la acción realizada u omitida en el cumplimiento de la norma; *responsabilizarse* es la capacidad de responder ante las consecuencias de una norma incumplida, y *reparar* el daño es la capacidad de subsanarlo. En este sentido, se recomienda lo siguiente:

- Usar penas o sanciones razonables de acuerdo con la gravedad de la conducta inapropiada. Aquellas demasiado largas pierden efectividad, las demasiado severas producen sentido de injusticia y las leves no producen el efecto esperado.
- Procurar relacionar las medidas disciplinarias con los problemas o conductas inapropiadas; por ejemplo, si el problema es que las y los alumnos juegan o platican en momentos inadecuados, la medida disciplinaria debe afectar las oportunidades o el tiempo de juegos.
- Ignorar selectivamente. Hay conductas no peligrosas que pueden desaparecer si se ignoran.
- Hacer contratos. Para las y los alumnos con problemas de poder son valiosos porque les dan una sensación de control de la situación.

- Estimular a las y los alumnos frecuentemente, aprovechando momentos propicios para hacerles sentir que aprecia sus esfuerzos. Los reforzamientos positivos tienden a aumentar la ocurrencia de conductas positivas.
- Utilizar las palabras adecuadas al reaccionar frente una conducta inapropiada. Frente todo no ser grosero(a); se debe tratar a la o el alumno con respeto.
- Disciplinar porque se comete una falta, no por sentimientos de frustración o molestia propios.
- Ser específico(a) para señalar las conductas inapropiadas. No decir “te portaste mal”, sino explicar dónde estuvo lo incorrecto y lo que se debió haber hecho.
- Señalar las razones, no decir “porque yo quiero” o “porque yo lo digo”. Si se explican las razones la o el alumno podrá aplicarlas cuando no está siendo supervisado.
- Referirse a la conducta de manera objetiva, hablar en forma impersonal. No decir “¿por qué me haces esto?”. No darle a la o el alumno poder sobre las emociones de la o el docente ni promover sentimientos de culpa en él o ella.

Principio de aprendizaje

*El maestro posee respecto de los aprendices
como único privilegio el que tiene que
aprender todavía mucho más que ellos, a saber: el dejar-aprender.*

MARTÍN HEIDEGGER

Aprender implica, desde la visión cognoscitivo-constructivista, romper una y otra vez nuestros esquemas mentales, confrontar el pensamiento con la realidad y desarrollar habilidades para solucionar problemas y por lo tanto una actitud de apertura, de escucha y de diálogo con nosotros mismos y con las y los demás. Esta concepción está centrada en la persona como resultado de una historia sociocultural y constructora de la misma y de sí misma.

La escuela es el espacio privilegiado en el que es posible construir y mostrar alternativas para enriquecer la experiencia de las y los alumnos. Si en la escuela se repiten los mismos modelos que se emplean en la sociedad e incluso en la familia, se cierra la puerta al enriquecimiento en el aprendizaje. La escuela debe constituirse en una ventana que muestre algunas de las posibilidades que no se encuentran en otros ámbitos.

El aprendizaje como proceso de incorporación de nociones, habilidades y actitudes nuevas, moviliza a la o el alumno a la posibilidad de descubrir y asimilar nuevos horizontes en donde encuentre sentido a lo que es, a lo que hace y al mundo que lo rodea. Para ello se requiere de metodologías que ayuden en nuestra labor.

Las metodologías²⁹ que sustentan la estrategia educativa de educación para la paz y los derechos humanos en la CDHDF son:

1. *Socioafectiva o vivencial*. Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza para empoderar a personas y colectivos, y que desarrolla las habilidades necesarias para comunicarse, cooperar y aprender a resolver los conflictos. Esta metodología ha sido la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos.
2. *Participativa*. Facilita procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios a partir del trabajo individual y colectivo. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo.
3. *Problematizadora o reflexivo-dialógica*. Provoca procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones frente a situaciones cotidianas donde se polarizan dos o más derechos; favorece el desarrollo del juicio moral.
4. *Perspectiva de género como herramienta de análisis*. Permite el análisis de la realidad al develar desequilibrios de poder por razones de género, ocultos debido a su carácter identitario. Pone sobre la mesa la igualdad y la diferencia.

El aprendizaje desde la perspectiva de la EPDH requiere relaciones equilibradas entre los géneros, reflexión, cuestionamiento constante, e involucrarse personalmente en el hacer y en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Implica una interrelación dinámica entre la o el profesor y las y los alumnos, así como entre éstos últimos.

Educarse no está circunscrito al ámbito escolar sino a todos los ámbitos de la vida, sostenida por cuatro pilares que son:

- Aprender a conocer.
- Aprender a hacer.
- Aprender a convivir.
- Aprender a ser.

Éstos constituyen nuestro ideal de formación integral; específicamente en el ámbito escolar se requiere concebir a la o el alumno como sujeto de derechos, capaz de aprender, de incorporar información, de transformar conductas, de participar y de construir su aprendizaje; esto promueve un proceso educativo dinámico. La o el alumno es un sujeto activo en el proceso de enseñanza, con conocimientos previos que le permitirán incorporar nuevos elementos.

En esta misma línea, la o el profesor promueve, a través de estrategias diversas, la incorporación de nuevos conocimientos, pero también de habilidades, destrezas y actitudes tendientes al desarrollo de la autonomía, la capacidad reflexiva y la construcción de los *otros* como parte

²⁹ Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo Reza, *Sistema sexo-género. Guía metodológica*, México, CDHDF/El Perro sin Mecate (Guía didáctica para la educación en derechos humanos, núm. 2) 2004.

indispensable de su propia construcción. Una o un profesor con apertura a nuevos conocimientos estará siempre en la disposición de buscar alternativas que coadyuven al enriquecimiento educativo de sus alumnas y alumnos. Recordemos aquello de que educador que no se educa no es educador.

Otro aspecto de suma importancia es la sensibilidad y la intuición para conocer a sus alumnos y alumnas: sabemos que en ocasiones la carga laboral y el número de estudiantes dificulta la relación interpersonal, pero es importante que se trate a las y los alumnos como personas y no como un número o apellido en la lista del grupo. Esto promueve la afirmación del grupo, de la autoridad de la o el profesor y un ambiente de confianza. El trato personal fomenta el aprecio y el reconocimiento en las y los educandos.

En concordancia con lo anterior y para complementar, retomemos algunas de las líneas que aprobó la UNESCO en 1995 en la Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, donde plantea que la escuela debe incluir la enseñanza de:

- La educación para la paz.
- La democracia.
- Los derechos humanos.
- La tolerancia.
- El combate a la discriminación.
- El pluralismo.
- La prevención de conflictos.
- El diálogo.

Trabajar los anteriores temas con las y los alumnos impulsará sujetos autónomos capaces de regirse a sí mismos dentro de una comunidad cada vez más abierta y equitativa. La escuela sería entonces un lugar en el que, además de aprender conceptos y desarrollar habilidades, se formen ciudadanos y ciudadanas capaces de opinar y participar en la construcción de una sociedad democrática.

La letra, con juego y afecto entra

Contrario a lo que aprendimos antaño de que “la letra con sangre entra”, la EPDH y la concepción de la o el alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje nos permiten incorporar el elemento del juego en las actividades de aprendizaje. El juego ha demostrado ser una gran herramienta para enriquecer las experiencias, pero entendido como estrategia y no como mero pasatiempo, pues el juego hace significativo el aprendizaje;³⁰ cuando la o el alumno, además de escuchar, leer o escribir, se convierte en protagonista, la impronta de la experiencia se incorpora a su memoria

30 Los aprendizajes declarativos o conceptuales que se encuentran descontextualizados de la realidad social de la o el educando conllevan a la fragmentación entre el objeto de conocimiento y el o ella. El enfoque de la cognición situada hace hincapié en la necesidad de que los contenidos disciplinares tengan referencia en dirección a quien aprende y estén contextualizados dado un conocimiento previo y un espacio socio-histórico en el que toman sentido y significación. Cfr. Gerardo Hernández Rojas, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós (col. Educador), 2004; y J. Lave y E. Wenger, *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, UNAM-FES Iztacala, 2003.

psíquica y corporal. Pero es importante destacar que el juego nunca debe ser impuesto, pues rompe la idea de autonomía y corresponsabilidad que deseamos potenciar.

La estrategia del juego también nos permite generar ambientes de confianza, de empatía, de escucha y de cooperación; en donde el elemento afectivo posee la función primordial de reconocer a todas y todos como sujetos valiosos, con cualidades particulares. Es menester que la o el profesor privilegie la cooperación y la negociación no sólo en los juegos sino en todas las actividades que realiza.³¹

Transformar pequeñas cosas cada día en nuestro salón de clase generará la gran diferencia en la convivencia armónica y nos dará señales claras de que nuestro camino de paz se está cimentando sólidamente. Sólo hace falta llevarlas a la práctica.

D Dinámica: Me siento..., quisiera...

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Propósito: reconocer las emociones con respecto a los logros y equívocos escolares; identificar aquellas situaciones difíciles para cada alumno y alumna; y generar un ambiente empático en donde éstos y éstas reconozcan que son susceptibles de tener sentimientos parecidos a los de las y los demás.

Desarrollo: proporcionar a las y los alumnos las siguientes frases para que las completen; una vez que todos terminaron se socializan. Es importante que todas y todos participen.

³¹ En la educación para la paz y los derechos humanos existen diferentes tipos de juegos: de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación y de resolución de conflictos. Cada uno de ellos con propósitos específicos que potencian determinadas nociones, habilidades y actitudes. Un panorama completo se encuentra en los textos de Greta Papadimitriou Cámara y de Paco Cascón Soriano mencionados en la bibliografía de este manual, *vide infra*, pp. 123 y ss.

Cuadro 5. Dinámica “Me siento..., quisiera...”

1. Cuando repruebo un examen, me siento

2. Cuando una o un profesor habla bien de mi trabajo, tengo ganas de

3. Cuando paso al frente del grupo a exponer me siento

4. Cuando se me olvida hacer la tarea quisiera

5. Cuando mis compañeros(as) me escuchan mientras hablo me siento

6. Cuando la o el profesor está enojado me dan ganas de

Cuadro 5. Dinámica “Me siento..., quisiera...” (*continuación*)

7. Cuando mis padres me gritan para que haga la tarea quisiera

8. Cuando obtengo una excelente calificación me siento

9. Cuando la o el profesor nos insulta quisiera

10. Cuando no entiendo lo que estoy leyendo me dan ganas de

11. Cuando no entiendo lo que explicó la o el profesor me siento

Preguntas guía:

- ¿Nuestros sentimientos son parecidos o diferentes a los de los demás?
- ¿Qué podemos hacer cuando nos sentimos frustrados(as) o limitados(as)?
- ¿Qué papel juega el estado de ánimo en el aprendizaje?
- ¿Cómo hacemos para comunicarnos más con la o el profesor?

D **Dinámica: Cambio de lugar...**
Población: personas a partir de los 14 años.
Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósito: reconocer en la escucha y el argumento aquellos elementos que representan posiciones personales; identificar que el aprendizaje requiere la contrastación, la comparación, la asociación y la asimilación de ideas nuevas.

Desarrollo: se les explica a las y los alumnos que se va a debatir sobre un tema polémico, por ejemplo, el aborto o las corridas de toros, etcétera.

Cada alumno(a) tiene que escribir sus argumentos respecto del tema, a favor o en contra; no hay una tercera opción. Posteriormente se forman dos equipos: uno de las y los que están a favor y otro de las y los que están en contra y se colocan unos frente a otros.

Antes de iniciar la discusión se les informa que los equipos van a tomar la posición contraria a la que escribieron, es decir, los que escribieron a favor argumentarán oralmente en contra y viceversa.

La o el profesor será mediador de la discusión y ésta se desarrollará mencionando uno a uno los argumentos de los equipos de forma alternada. La dinámica termina una vez que participaron todas y todos o que se agotaron los argumentos.

Preguntas guía:

- ¿Cómo se sintieron tanto al escribir sus argumentos como al saber que iban a discutir en contra de lo que creen?
- ¿Qué descubrieron en la actividad?
- ¿Qué relación encuentran en la actividad con nuestra forma de aprender?
- ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de nuestra forma de aprendizaje?
- ¿Qué podemos hacer para mejorar nuestro aprendizaje?

Para tomar en cuenta

Esta dinámica puede emplearse cuando existe un tema polémico o una discusión en el grupo con posturas enfáticas. Es necesario subrayar que se argumenta el tema más que la posición o los valores de las y los implicados, aunque si éstos aparecen es importante reflexionar sobre la diferencia entre creencias y juicios de valor. Las reglas del juego pueden ser: no interrumpir cuando alguien habla, no murmurar ni reírse mientras alguien habla ni hacer gestos o ademanes de desaprobación, y respetar el tiempo asignado para las intervenciones, entre otras.

Es importante que la o el profesor mantenga una actitud de escucha, sin actitudes de desaprobación.

Principio de respeto a la diversidad

Reconocemos y respetamos las diferencias.

¡Ya déjenlo!³²

Óscar de la Borbolla

Todos éramos distintos, tan distintos que precisamente lo que nos diferenciaba a simple vista se había vuelto nuestro apodo: ese adjetivo hiriente que nos sintetizaba, que nos volvía esquemáticos. Yo para mis amigos era el *Gordo*; para los demás, sencillamente, la *Marrana*. También estaban el *Garrocha*, el *Charal*, el *Ciego*, el *Harapos*, el *Indio*, el *Bóxer*, el *Marica* y muchos otros. Obviamente eran otros los tiempos de la secundaria, el periodo en que los caracteres secundarios estaban asomando y las hormonas dictaban la conducta: había —a pesar del miedo— que partirse la cara por lo menos tres veces para que la persecución y el escarnio se orientara hacia otra víctima, y también era el tiempo en el que todo estaba erotizado: una paleta en los labios de alguna compañera, las piernas de una mujer al descender de su automóvil, el triangulito blanco de nailon debajo de la falda de las señoritas que iban en el camión sentadas en la banca de enfrente; todos hablábamos de eso en el recreo, todos soñábamos con eso por la noche. Todos éramos, no obstante, tan iguales, tan perros los unos con los otros.

El primer año fue difícil: no entendía las reglas, esa jerarquía cruel que día tras día iba labrándose a puñetazos, pues al que no se atrevía, al que no terminaba con el uniforme manchado de sangre, le iba peor. Era preferible perder uno o varios pleitos, terminar en el piso con una hemorragia, que convertirse en el puerquito de todos. Entendí las reglas después de mi primera derrota: el *Bóxer* me había pegado hasta cansarse, pero al día siguiente ya no me pegaban todos: me siguieron llamando *Marrana*, es cierto, pero con tono fraternal; ya no era “*Marrana, Marrana...*” desde el coro de la burla, sino que *Marrana* era simplemente una manera de referirse a mí: “Oye, *Marrana*, préstame tu sacapuntas”, o “Que la *Marrana* juegue con nosotros”. Ese primer año de secundaria lo recuerdo como lo más semejante al infierno; cada uno era el infierno del otro y entre todos armábamos, a la hora del recreo, un infierno bullicioso y expansivo que daba la apariencia de ser una fiesta de muchachos jugando cordialmente.

Al terminar ese año maldito ya se había logrado un cierto equilibrio: al *Bóxer* sólo lo llamábamos el *Bóxer* cuando no nos oía. El *Marica* prácticamente vivía aislado. El *Charal* y yo nos hicimos amigos a partir de la vez en que ambos quedamos con las narices rotas, resoplando en el suelo y en medio del coro de los compañeros que nos instaban a gritos a seguir matándonos: “¡Pégale, *Marrana*!”!, “¡Patéalo, *Charal*!” Supongo que fuimos amigos, pues terminamos por ser conocidos como *el 10*.

Lo mejor de ese año, sin embargo, fue que acabó, que vinieron las vacaciones y que, durante unos meses, pude olvidarme del miedo cotidiano, de la rabia constante, de la venganza obsesiva y, sobre todo, de ese hueco en el estómago que me iba creciendo conforme se acercaba la hora de la salida. Lo único que ni en vacaciones me abandonó fue la vergüenza, la vergüenza de estar gordo, y la costumbre de cruzar los brazos para ocultarme, para tapar mi estómago.

Se fue julio, llegó agosto y no me quedó más remedio que regresar a la secundaria: a todos se nos había acentuado el rasgo que nos resumía, esa particularidad transformada en sobrenombre: yo estaba más gordo, el *Garrocha*, más alto, el *Harapos*, más pobre, y hasta el *Bóxer* estaba más chato. El primer día de clases nos miramos con una extraña mezcla de rencor y de gusto: íbamos a comenzar otro año y, de alguna manera, los golpes dados y recibidos auguraban una mejor etapa; los enemigos estaban, más bien, en los demás salones: en el nuestro ya se había consolidado cierta unidad, nos hermanaba el hecho de pertenecer al grupo F

32 Óscar de la Borbolla, “¡Ya déjenlo!”, en *La epidemia, ¡Ya déjenlo!, Zaima y Ay abuelo, qué chistoso hablas*, México, IEDF (colección de cuentos Abriendo brecha, núm. 5), 2005, pp. 53-74.

de segundo. También entre los compañeros con quienes me reencontré estaba Rosa, pues se llamaba Rosa y no la *Tetona*, yo nunca me referí a ella más que con su nombre, y eso que en todo el primer año no habíamos cruzado más palabras que un “gracias” y un “de nada” cuando le di un lápiz que se le había caído.

El *Charal* no reapareció: nunca supe que fue de él; de hecho, me di cuenta de que no había regresado cuando todos volvieron a decirme *Marrana* y nunca más el *10*. Había, en cambio, unos nuevos; en especial uno que era más grande que la mayoría y que, tanto por sus rasgos como por la torpeza de sus movimientos, resultaba evidentemente un anormal. Yo ya había visto esa clase de muchachos en la calle: *mongoles*, los llamaba mi mamá; pero encontrarme a uno sentado en mi salón, en la banca de al lado, despertó mi rechazo instantáneo: Juanito —ése era su nombre— resultaba más distinto que los demás; las distancias entre nosotros parecían salvables comparadas con el abismo que entre todos le hicimos sentir.

Porque no sólo era la insidia normal; no era simplemente el mote doloroso; eran la burla y el escarnio sin tregua, el desprecio sistemático, la crueldad a todo vapor. Hasta el *Marica* o yo, a veces, podíamos ser admitidos en un juego, cuando hacía falta alguien para completar un equipo; pero Juanito no, Juanito nunca.

Al principio los maestros trataron de incorporarlo, de integrarlo a la clase, y él hacía unos esfuerzos extrahumanos por entender, por contestar; pero entre la impaciencia de los profesores y la burla estruendosa del salón en pleno, Juanito prefirió refundirse en el silencio y cambiarse al mesabanco del fondo de la clase.

Pocas veces salió al patio a la hora del recreo: las suficientes para quedar escarmentado, pues desde el juego de fútbol surgía como bólido un balonazo que se le estampaba en la cara o, si no, alguien fingía correr y con todo el vuelo le daba un empujón que lo lanzaba de cabeza contra el tambo de la basura y, en seguida, las carcajadas de todos, los gritos hirientes de todos. Juanito comenzó a quedarse en el salón. Yo lo sabía, porque también, a veces, prefería aislarme, porque también, a veces, los balonazos me daban en los bajos y retorciéndome en el suelo, sin aire, alcanzaba a oír la cantaleta de “*Marrana, Marrana*” que tanto odiaba. Ahí, en ese maldito salón F de segundo, en rincones distintos, solíamos pasar el recreo Juanito, Eduardo —a quien llamaban el *Marica*— y yo. En aquellos momentos sólo queríamos huir de los demás y ese calabozo —porque para mí eso era el salón— se transformaba en un refugio, en un remanso de paz, y supongo que igual les pasaba a Eduardo y a Juanito. Nos mirábamos sin rencor, aunque tampoco había simpatía entre nosotros; de hecho, ni siquiera habíamos cruzado una palabra antes de esa mañana en la que el prefecto irrumpió en el salón.

—¿Qué están haciendo aquí?

—Nada —dije yo.

—No queremos estar en el patio —dijo Eduardo.

—Y tú, ¿qué? —dijo el prefecto dirigiéndose a Juanito.

—Yo... yo...

—Déjelo en paz —intervine—, ¿qué no ve que lo molestan todos?

—No me importa... se me salen ahora mismo: nadie puede quedarse en los salones. Y nos echó.

Un alumno de tercero, el mismo que tenía la costumbre de fulminarnos con el balón de soccer, era quien nos había acusado con el prefecto. El oasis había desaparecido y en el patio nos esperaban todos con una nueva canción: la *Marrana* y el *Marica* son esposos y ya tienen un hijo idiota... y ya tienen un hijo idiota”. Esa vez a la salida, Eduardo y el de tercero se agarraron a golpes en el camellón de las peleas. El pleito resultaba tan desigual como si un peso *welter* se agarrara amarrado a un peso pluma, porque Eduardo ni siquiera era amanerado, sino sólo un alfeñique.

—¡Acepta que eres puto! ¡Acéptalo! —gritaba mientras le encajaba una rodilla en el cuello, y Eduardo no podía moverse ni hablar, pues el de tercero estaba encima de él y le había metido en la boca un puño de tierra que lo estaba asfixiando.

—Ya déjalo —dijo el *Boxer*.

—Tú no te metas —respondió, y el *Boxer* le soltó una patada en los riñones. Ya no vi más, la inminencia de que iba a armarse una trifulca entre el segundo F y el tercero C me hizo correr hacia la escuela. Llegué jadeando y pude entrar con la mentira de que

había olvidado un cuaderno. Ahí estaba Juanito en su banca de siempre y me sonrió. Tenía los ojos como de tortuga: a mí no me gustaba, de hecho, me daba miedo; pero le respondí la sonrisa y hasta levanté la mano en señal de saludo.

—Mme llammo Juannito —dijo.

—Yo soy Ernesto —respondí sin ánimo de comenzar una conversación.

—Grrracias —dijo él.

—¿Gracias?, ¿por qué? —le pregunté.

—Por deffenderme con el preefecto... Aquí naiddie me ayyyuda.

—Sí —dije, aquí todos son unos ojetes.

—¿Ojetes? —repitió Juanito y se soltó a reír—, ¿qué son “ojetes”?

Yo no quería estar ahí y menos platicando con Juanito; pero en la calle seguramente había una batalla de todos contra todos. No me podía ir, aunque en ese momento no había nada en el mundo que deseara más, pues quería, por encima de todo, estar en mi casa solo y a salvo.

—¿Qué son ojetes? —insistió Juanito.

—No sé —dije secamente—. ¿Y tú, por qué sigues aquí?

Juanito debía esperar dos horas para que su papá llegara a recogerlo; era un señor muy buena gente que trabajaba en una lonchería muy alejada; un señor que era la única persona buena; porque para Juanito no había madre ni hermanos ni tíos ni nada, sólo su papá, el lonchero.

Noté que Juanito, conforme sentía confianza, hablaba con más fluidez y hasta su cara, que siempre era inexpresiva, se iluminaba al referirse a su papá y se le ensombrecía al no saber qué contestar a propósito de su madre. La escuela le daba tanto miedo, le dábamos tanto miedo nosotros; “Tú no”, me dijo. Yo era el único que lo había ayudado y prometió acordarse de mi nombre:

—Voy a acordarme, ya verás, cómo voy a acordarme —y dijo “Eernesto” varias veces para memorizarlo.

Al día siguiente, me enteré que el de tercero se había rajado con el *Boxer* y de Eduardo no supe nada, pues no se presentó en la secundaria. Era un día especial: Rosa estaba más resplandeciente que nunca, pues, aunque estaba prohibido que las niñas se maquillaran, ella había encontrado la solución para pintarse de frambuesa los labios: una paleta roja a la que daba de vueltas como si su boca fuera un sacapuntas. Me pasé toda la mañana mirándola, hasta que el profesor de geografía hizo que el grupo se burlara de mí.

—La capital... de cuál —pregunté regresando de mi ensoñación, y los compañeros, como siempre, estallaron en una carcajada cuando uno dijo:

—La capital de Marranolandia, güey —fue la primera vez que en lugar de sentir rabia, sentí vergüenza. Vergüenza no por la geografía, que me importaba un pito, ni por el ridículo de estar en el centro de las burlas, sino porque Rosa me estaba viendo: porque el profesor me había ordenado que me pusiera de pie y Rosa me estaba mirando en toda mi gordura. Nunca me había puesto tan colorado, nunca me había sentido más infeliz, nunca me había odiado tanto a mí mismo: nunca había odiado tanto a todos.

—Déjelo en paz —dijo Juanito al profesor—, ¿nnno ve que todos lo molestan?

El profesor se volvió enfurecido:

—A mí ningún chamaco me dice cómo comportarme. ¡Qué se han creído! —y nos mandó a la Dirección: —¡Haré que los expulsen! —dijo a gritos. El estómago se me ahuecó en ese instante: la vergüenza y el odio que me tenían invadido desaparecieron y en su lugar unas sirenas ululantes se encendieron en mi cerebro: era el pánico de volver a mi casa, de enfrentar a mi padre...

Estábamos afuera de la oficina del director.

—¿Poorr qué tiemmmmbblas? —me preguntó Juanito, y hasta ese momento me di cuenta de que venía conmigo y de que estaba ahí, a punto de ser expulsado, por haber intentado ayudarme. No le contesté nada, sólo le sonreí y le di un apretón amistoso en el brazo. Él guardó silencio y se puso a mirarse las manos. Fue una hora larga ahí parados. Las imágenes de lo que ocurriría en mi casa se me venían encima y me paralizaban; sin embargo, poco a poco, me fui calmando, pues yo no había hecho nada: no saber

la capital de un país no es motivo de expulsión, me decía para tranquilizarme. Había sido Juanito quien había ofendido al profesor, era él y sólo él quien lo había sacado de sus casillas; pero lo había hecho por ayudarme...

Cuando el profesor de geografía llegó a la Dirección, nos traspasó con la mirada y de inmediato lo dejaron entrar. Detrás de la puerta no alcanzaba a oírse lo que le decía al director. A ratos soltaban una carcajada y luego no se oía nada y después volvían a reír. Por fin se abrió la puerta y el profesor, con cara de triunfo, nos dijo:

—Ahí los esperan.

—Es muy grave faltarle al respeto a un maestro —comenzó el director.

—Yo no hice nada —dije con un hilo de voz.

—¡Cómo que no! —rugió el director.

—De veras, yo no fui; fue... fue Juanito —dije mordiéndome los labios.

—¡Fueron ambos! Estoy perfectamente informado —gritó el director y para nuestra suerte sonó el teléfono de su escritorio. Nunca había visto ese rostro autoritario transformarse así, pues le cambió el semblante, sonrió, se puso dulce y tapando el auricular se volvió hacia nosotros para decirnos: —Váyanse, esta vez no los voy a expulsar, se quedarán castigados allá afuera hasta que se termine el turno—. Y, como no nos movíamos, repitió con su despotismo de siempre: —Váyanse, lárquense —e hizo un gesto con la mano. Empujé a Juanito para salir de la oficina y al cerrar la puerta tras nosotros alcancé a oír la voz nuevamente transformada del director que decía: —“Hola, corazón”.

No nos habían expulsado. De hecho nos había ido bien... bastante bien: quedarnos ahí quietos, parados y en silencio, hasta el final del día, era mejor que estar en la clase de química. Juanito me sonrió y se entregó a su pasatiempo de mirarse las manos, y yo, ya tranquilo, me puse a pensar en Rosa; sólo me permitía pensar en sus labios, más aún, únicamente en el color rojo de sus labios. Al cabo de un rato sentí el castigo: me apoyaba en un pie, luego en el otro y, así, alternando mi peso, seguí pensando en Rosa, sólo en sus labios, en su cuerpo no, en su cuerpo nunca.

—Errrrrrnnnesto, Errrrrrnnnnesto —oí que muy quedo me decía Juanito—, ¿en qué piensas?

—En nada —le dije y me llevé el dedo índice a la boca para invitarlo a callar. Él volvió a sonreír y luego se quedó viendo largamente una planta de sombra que adornaba la antesala de la Dirección. Le di la espalda y me fui perdiendo por un mundo de imágenes donde Rosa caminaba conmigo, donde Rosa platicaba conmigo, donde Rosa escribía en su cuaderno la inicial de mi nombre y la encerraba en un corazón.

Desde ese día, para evitarme problemas, decidí no mirar a Rosa en la clase; pero, a cambio, comencé a llegar muy temprano a la escuela para verla venir, y a pasarme el recreo en un punto estratégico de la escalera desde donde pudiera verla y, simultáneamente, escapar de los pelotazos, y todavía, cuando las clases terminaban, me iba caminando detrás de ella a cierta distancia dos o tres calles que luego tenía que desandar para volver a mi casa.

Y entre tanto, Juanito se volvía mi amigo. Yo me sentía mal con él, pero no por las nuevas burlas que su amistad me causaba, sino por haber sido tan cobarde, tan poco cuate, la vez que nos habían mandado con el director. Una tarde lo visité en su casa para ayudarlo con la tarea. Fue un acontecimiento para él y para su papá, que estaba tan agradecido que no paraba de ofrecerme cosas: papitas, refrescos, galletas y hasta un chocolate batido que le quedó muy bueno; sabía muy bien su oficio de lonchero.

“Eres mi amigo, mi amigo”, decía Juanito y a mí, la verdad, su insistencia me fastidiaba, pues, aunque tampoco yo tenía amigos, sabía pasármela perfectamente solo y no necesitaba a nadie; bueno... necesitaba a Rosa.

Juanito era prácticamente normal, sólo un poco más lento y, como era muy nervioso y no podía hablar claramente, eso lo complicaba todo; pero con un poco más de tiempo entendía lo mismo que yo y, además, quería las mismas cosas que yo. Esto último lo descubrí demasiado tarde. Por él, y más todavía por su papá, yo hubiera podido mudarme a vivir a su casa. Era —¿cómo decirlo?— empalagoso; era como las moscas que no se quitan y están vuelta y vuelta sobre uno. Compartía conmigo todo lo que tenía: juegos, libros, discos; todo me lo quería prestar: me decía: “Llévvvvvatele”, y yo, en cambio, lo único que tenía: mi tiempo, no deseaba dárselo a él.

En la secundaria y en el barrio comenzaron a formarse las parejas de novios; los amigos eran para ir con ellos a una plaza comercial y regresar cada quien mejor acompañado; así le hacían todos, bueno casi todos, pues el tonto y el gordo que éramos Juanito y yo no regresábamos con nadie, porque ni siquiera íbamos a ningún lado. Estudiar en su casa o ver juntos la tele toda la tarde no se parecía a lo que yo soñaba.

Yo soñaba con Rosa, y si me aprendí con Juanito todas las capitales del mundo no fue para quitarme de encima al profesor de geografía ni para impresionar a nadie, ni siquiera a Rosa, sino para que no volvieran a pararme en medio del salón: fue para que Rosa no pudiera verme en toda mi vergonzosa gordura. Aunque supongo que ya me había visto seguirla y espiarla, porque un día me sonrió, se sonrió conmigo; terminaba el recreo y al entrar en el salón nuestros hombros se rozaron: levanté los ojos; ahí estaban los ojos de Rosa y sus labios, sus labios endulzados por una sonrisa para mí. Esa vez, no sé cómo llegué a mi casa ni qué ocurrió antes de que mi mamá dijera que hacía media hora que se estaba enfriando la sopa y que me apurara, porque teníamos que ir al Centro de compras.

Me había sonreído y eso lo componía todo: una sonrisa de Rosa y ya no me fastidiaba acompañar a mi madre de una tienda a otra, ni me preocupaban los de tercero o el *Boxer*. Al día siguiente me levanté feliz para ir a la secundaria, tan feliz que mi mamá me sermonéó durante el desayuno porque estaba segura de que tramaba irme de pinta o algo peor.

—Te juro que no, mamá —le dije y salí corriendo sin la mochila. Me gritó cuando iba a media cuadra y entonces volví para que me diera un beso, recoger mis cosas y para que le prometiera que me iría derecho a la escuela, y claro que me fui derecho, aunque ese día fue el más triste de mi vida pues Rosa no llegó. No llegó y yo me quedé esperándola en el balcón del tercer piso de la secundaria. Tocaron la chicharra, cada grupo se metió a su salón y yo me senté en el suelo con la cara pegada a los barrotes del barandal viendo a la calle, hasta que pensé que Rosa, tal vez, había llegado antes que yo y ya estaba en el salón y bajé corriendo al segundo piso: la puerta estaba cerrada y la maestra de inglés hacía que todos repitieran la conjugación del verbo *to be*. No podía entrar tarde. Estaba prohibido. Tampoco podía quedarme en el pasillo. Estaba prohibido. Todo estaba prohibido. Pensé en la azotea, pensé en los baños y decidí pararme en el centro del patio con los brazos extendidos como si estuviera castigado y esperar ahí a que fuera la hora del recreo para perderme entre los demás, y el truco resultó: al prefecto mi presencia no le llamó especialmente la atención. Qué día más vacío.

—¿Crrreír que nnno habías venido —me dijo Juanito cuando entré en el salón a medio recreo.

—No. Sí vine. Luego te cuento.

—Tammmpoco vino Rosita.

—Yo sí vine —dije de manera cortante, pues me había chocado que le dijera “Rosita” a Rosa y que se fijara si venía o no venía, y me salí al patio: sentí un golpe seco, caí de rodillas y, otra vuelta: “*Marrana, Marrana*” y yo sin aire doblado en el suelo.

Me enfurecí, ya estaba cansado y, más que cansado, no me importaba nada. Reté al de tercero. Nunca le había dicho a nadie: “¡A la salida!” Al hacerlo me sentí liberado. El coro de “*Marrana, Marrana*” se ahogó en el silencio. Las horas siguientes fueron de hule: la primera larga, me dio tiempo incluso de prestar atención a lo que decía el maestro de matemáticas, la segunda fue corta, pensé en Rosa y me agarró el miedo, y la última duró sólo 10 segundos, sólo cupo en ella un único pensamiento: evitar que Rosa volviera a oír que me decían *Marrana*. Con esa determinación salí a la calle, llegué al camellón de las peleas y a lo loco me le fui al de tercero. Le di varios golpes hasta que me asestó uno que me dejó inconsciente. Si no hubiera intervenido Juanito, tal vez lo habría hecho el *Boxer*, pero mucho después. Nunca supe cómo fue que Juanito impidió que el de tercero me siguiera pegando y me echara en la boca un puño de tierra como era su costumbre. Pero sí supe que había sido Juanito quien me había salvado y lo llamé “amigo” cuando al fin pude pararme.

Qué extraño: los golpes no me habían dolido, en el fondo el de tercero ni siquiera era tan fuerte. Yo estaba mareado, es verdad, y las piernas se me doblaban, pero no era para tanto; eran peores los balonzos, esos sí me lastimaban, me hacían aullar y retorcerme. Apoyado en Juanito regresé a la puerta de la secundaria y ahí me acabé de reponer y al cabo de un rato hasta empezamos a reírnos, porque yo también le había dado lo suyo a ese desgraciado y me sentía feliz. Una tranquilidad que no conocía, una paz

que ni siquiera sospechaba que pudiera haber se apoderaba de mí. Y comprendí la causa: era sencillamente que, en ese momento, no sentía miedo. Era la primera vez que no tenía miedo.

Regresé a mi casa con la cara hinchada y el uniforme roto; pero contento. No me importaron los regaños de mi madre y cuando a mi papá le dije: “tuve que defenderme”, él lo comprendió y, sin decir más, asintió con la cabeza. La tarde fue mía: caminé hasta el parque y ahí, sentado en una banca, contemplé mis nudillos pelados y pintados de rojo por el mertiolate: me ardían. También me dolía la mandíbula: qué trancazo me había dado ese maldito; pero sonreí y, hasta ese momento, volví a acordarme de Rosa, sentí que me había ganado el derecho de pensar en ella; que de alguna forma era más digno de soñar con ella.

Sin embargo, nada mejoró en la secundaria... bueno sí: me molestaban menos; pero Rosa no me había vuelto a sonreír, y eso que comencé a seguirla hasta su casa, a caminar tras ella las siete cuadras que ella caminaba y que luego, cuando me regresaba... qué largas, qué interminables eran. Llegaba vacío y exhausto a mi rumbo, a mi casa, a mi plato de sopa que se enfriaba delante de mí.

Pasaban las semanas y nada pasaba hasta que un día encontré a Juanito platicando con Rosa en el salón. Yo la había buscado por toda la escuela durante el recreo y ella estaba ahí hablando con Juanito, encantada con quien se decía mi amigo. Ni siquiera se fijaron en que había llegado: platicaban como si no hubiera nadie más en el mundo: ella apoyaba su mano en el antebrazo de Juanito y le sonreía, le hablaba, parecía feliz. Di media vuelta y salí corriendo: fui a esconderme al baño, ya no regresé al resto de las clases ni por mi mochila. En cuanto tocaron la chicharra y abrieron la reja del infierno me fui caminando hacia mi casa, me encerré en mi cuarto y ni las amenazas de mi padre me hicieron abrir la boca para comer o para explicar qué me pasaba.

—Imbécil, retrasado mental —como le decían todos, así le dije yo cuando volví a verlo.

—Errrrnnesto, ¿qué te pasa? ¿porrrr qqqué me dices...?

—iRetrasado mental! —repetí a gritos y todos en la escuela se unieron a mi burla. Juanito se escondió en el salón y hasta ahí lo seguimos. No nos cansábamos de gritarle desde la puerta del salón— ¡idiota! ¡idiota!

—¡Ya déjenlo! —intervino Rosa, y yo me le planté delante:

—¡Tú no te metas, *Tetona!* —Ella me clavó una mirada de odio y me soltó una bofetada que hizo retroceder a todos, que hizo que todos regresaran al patio muertos de risa.

Dejé de ir a la secundaria durante unos días y el lunes siguiente, cuando por fin volví, me encontré con un moño negro sobre la reja. Juanito había saltado desde el tercer piso y se había estrellado de cabeza en el patio.

La mayor riqueza de los seres humanos radica en la diversidad, no sólo en el aspecto físico de nuestros rasgos, color de piel o estructura ósea, sino en aquella capacidad que a lo largo de la historia nos ha hecho construir y recrear nuestra vida de distintos modos: vivir bajo diversas creencias, vestir con diseños y colores variables, cocinar, festejar, creer, educar, convivir, escribir, transmitir, adorar, inventar y viajar, por citar ejemplos. Cada habitante de este mundo es un ser único e irreplicable en el que confluyen rasgos biológicos, psicológicos y emocionales determinados, por lo que la diversidad es un hecho de todos los días. Aprender a convivir con la multiplicidad es un reto de nuestra sociedad contemporánea, puesto que no somos una comunidad homogénea sino más bien, con la migración y la mezcla entre grupos, la coexistencia de costumbres, rasgos o ideas variopintas que se hacen evidentes.

El ambiente escolar no está exento de las diferencias, y en muchas ocasiones es allí donde podemos experimentar la idea de que el mundo no está hecho para nosotras o nosotros, o no pertenecemos a este mundo debido a que nos enfrentamos a una serie de experiencias, ya sea nuevas o que se acentúan, relativas a la violencia contra nuestra persona.

Los apodos, las burlas cuando la respuesta no era la acertada, el regaño de la o el profesor, las miradas retadoras en el patio, el chisme en que nos involucraron, los mensajes violentos y obscenos escritos en las paredes de los baños, los golpes entre compañeras y compañeros, tocamientos en los genitales, el número cero enorme y en color rojo en el examen que reprobamos, el “tirito” (pelea) a la salida de la escuela, la orden de salir en pantalones cortos a la clase de educación física, el “taloneo” (pedir dinero), la expulsión de una clase por la apariencia física (*cholos*, *punks*, *darketos*), etc., son sólo algunos ejemplos de lo que se puede padecer en el colegio, en donde tanto docentes como personal administrativo, de intendencia y estudiantes forman parte.

La discriminación se presenta entre alumnos, profesores(as) y alumnos(as), y directivos(as) y profesores(as); es decir, todas las relaciones posibles son susceptibles de violencia, por lo que debemos trabajar en aras de un ambiente en el que seamos respetadas y respetados, respetemos a las y los demás sin importar su rango o edad.

Dentro del aula, colocándonos en la relación profesor(a)-alumno(a) con respecto a la enseñanza-aprendizaje, existen ciertas actividades que propician la competencia y la hostilidad entre compañeras y compañeros. Respetar las diferencias implica reconocer que todos y cada uno de las y los alumnos poseen peculiaridades que los hacen aprender de modos distintos, a ritmos específicos y con habilidades propias. La idea de homogeneizar esperando que alcancen el 10 de calificación conlleva a la dilución de las características específicas de las personas; es decir, cuando el modelo a alcanzar es esquemático e inflexible, propicia que quienes no se acercan a ese ideal se sientan marginados, incapaces e inútiles por no lograr lo que se espera de ellas y ellos.

Es muy revelador y puede contribuir al respeto de las particularidades la teoría de las *inteligencias múltiples* de Howard Gardner,³³ que plantea que la inteligencia es un proceso y una capacidad que se desarrolla, por lo que todas y todos tenemos la posibilidad de hacerlo, mientras que el modelo de enseñanza que hemos heredado ha privilegiado algunos aspectos, dejando de lado que somos seres integrales.

La tolerancia y el derecho a la no discriminación

En el marco del respeto a las diferencias debemos promover la tolerancia: esta actitud tan difundida y tan mencionada, pero tan poco ejercitada; educar para la paz implica reaprender a vivir en la diversidad, reconociendo las diferencias que nos hacen peculiares. Entre las distintas concepciones de tolerancia podemos mencionar:

- Partir del hecho de que nadie posee la verdad universal y que nadie está absolutamente equivocado.
- Reconocer que las y los demás tienen derecho a pensar, sentir y vivir diferente de nosotros.
- Superar el miedo a la diferencia.
- Aprender a no tener la razón.

33 Para una mejor comprensión, véase en el apartado de Anexos, el número 6. “Las inteligencias múltiples, según Howard Gardner”, *vide infra*, p. 115.

Tolerar, que no es sinónimo de *aguantar* o *soportar*, requiere un proceso de reconocimiento y aceptación donde se evita la ofensa y la ridiculización de cualquier tipo y donde se insta a las y los alumnos a respetar las opiniones y las diversas formas de vida, por más que parezcan extrañas. Tenemos derecho a estar en desacuerdo; sin embargo, lo que no se debe permitir es la burla ante algo que nos parezca poco apropiado.

Siempre que se habla de tolerancia surge la pregunta pertinente: ¿debemos tolerar todo? La respuesta es no, y la cultura de respeto a los derechos humanos nos da la pauta y guía el actuar. No debemos tolerar conductas que atenten contra la dignidad, la integridad física y psicológica y los derechos humanos, pues si permitimos conductas perniciosas no sólo fomentamos la violencia y la discriminación, sino que podemos caer en el individualismo y en la carencia de solidaridad para con nuestros semejantes. Tolerar la pobreza, por ejemplo, es una muestra de injusticia social (en el apartado de Anexos la o el profesor encontrará una dinámica alusiva a este tema).

Con respecto a la discriminación, la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación entiende por ésta “toda distinción, exclusión o restricción que, basada en el origen étnico o nacional, sexo, edad, discapacidad, condición social o económica, condiciones de salud, embarazo, lengua, religión, opiniones, preferencias sexuales, estado civil o cualquier otra, tenga por efecto impedir o anular el reconocimiento o el ejercicio de los derechos y la igualdad real de oportunidades de las personas”.

Promover la tolerancia y la no discriminación en clase implica desterrar algunos mitos heredados que han provocado exclusión y marginación escolar; algunos de ellos son:

- Todas y todos los alumnos deben tener calificaciones de 10; ésa debe ser la máxima aspiración.
- El mayor logro de una o un estudiante debe ser llegar a ser médico, abogado o ingeniero.
- Las y los buenos estudiantes obedecen.

La o el profesor se enfrenta con la realidad de todos y cada uno de sus alumnas y alumnos; reconocer que poseen historias, deseos, habilidades, ritmos y talentos distintos puede proveernos de elementos para el trabajo cooperativo, en donde cada quien hace una tarea con respecto a sus habilidades. Realizar el mismo tipo de ejercicios siempre puede limitar que descubramos y que la o el alumno tiene otros talentos.

D **Dinámica: Definiendo posturas**
Población: personas a partir de los 11 años.
Tiempo aproximado: 50 minutos.

Material: láminas con posturas.

Propósito: generar un ambiente de escucha, de confianza y de tolerancia; promover la participación y la manifestación libre de las opiniones; experimentar la dificultad de la tolerancia y fomentar la empatía grupal.

Desarrollo: se coloca en cada pared del salón una de las siguientes láminas:



Todas y todos los alumnos comenzarán de pie, en medio del aula; la o el profesor presenta las reglas del juego y les pide que definan su postura con respecto a algún tema, por ejemplo: definir su postura con respecto al consumo de alcohol o definir su postura con respecto al uso de *pearcing* o tatuajes. A cada frase las y los participantes tendrán que colocarse en alguna postura y argumentar al respecto. Es importante que los temas sean controvertidos para generar tensión. Las reglas del juego son:

- No puede haber actitudes neutrales, todas y todos deben situarse en una postura.
- Hay que tomar las afirmaciones tal como se comprenden; no se puede pedir ningún tipo de explicación.
- Pedir seriedad y silencio (actitud de escucha).
- No interrumpir.
- Se pueden cambiar de postura si es que algún argumento de otras u otros participantes las o los convenció.
- No es debate: si estamos en desacuerdo atacamos los argumentos, no a las personas.

Preguntas guía:

- ¿Qué sintieron al escuchar un argumento en el que están absolutamente en contra?
- ¿Fue fácil o difícil situarse en una postura?
- ¿Qué significó tener que posicionarse físicamente?
- ¿Qué han aprendido con respecto a los valores de las y los otros?
- ¿Entendemos lo mismo o hay necesidad de escuchar a los demás y aclarar términos?
- ¿Estaban realmente en posturas contradictorias o no?

Para tomar en cuenta

Es necesario que antes de iniciar la actividad se sensibilice a las y los alumnos sobre el respeto a las ideas de otras u otros y el perjuicio de las burlas. Puede utilizarse esta dinámica para abordar situaciones que tengan que ver con las conductas y valores sociales o cuando existan dificultades dentro del grupo o escasa comunicación.

D Dinámica: Etiquetas de prejuicios³⁴
Población: personas a partir de los 11 años.
Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: etiquetas con los estereotipos.

Propósito: analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación, identificar la carga de violencia cuando éstos se emplean.

Desarrollo: grupos de entre seis y 10 personas. Se trata de mantener una discusión en la que cada persona tiene una etiqueta para analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación.

La o el profesor coloca etiquetas en la frente de las y los alumnos, sin que sea visto lo que dicen por la persona a la que se le coloca. En las etiquetas se escribe una palabra estereotipando a la persona (ejemplos: *idiota, extremista, aburrido(a), iluso(a), violento(a), inteligente, líder*). Una vez que se han puesto todas las etiquetas se propone un tema para discutir o que se organice una salida o una fiesta. Cada quien tratará a las demás personas de su grupo, durante toda la discusión, con base en lo que para ella significa el estereotipo que le ve en la frente (por ejemplo: bostezar cuando habla la *aburrida*). No hay que decir abiertamente lo que dice la etiqueta, sino tratar a esa persona con la idea que se tiene de una persona que responde a esa etiqueta.

Preguntas guía:

- ¿Cómo afecta a la comunicación la primera imagen que te formas de alguien?
- ¿Qué sientes cuando tú eres la persona estereotipada?
- ¿Por qué estereotipamos?

Para tomar en cuenta

Es una actividad útil cuando existen fuertes situaciones de discriminación. Es necesario que, antes de colocar las etiquetas, se sensibilice al grupo sobre cómo tratamos a las personas y por qué.

34 Paco Gascón Soriano, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz, op. cit.*, p. 135.

D Dinámica: Prejuicios y estereotipos³⁵

Población: personas a partir de los 12 años.
Tiempo aproximado: 50 minutos.

Material: una copia para cada pareja o equipo.

Propósito: reflexionar la violencia que se ejerce a través de los estereotipos; identificar que todas y todos hemos sido estereotipados de alguna manera; cuestionar cómo afectan los estereotipos en las relaciones humanas.

Desarrollo: por parejas o tríos se les da una copia de la dinámica y se les pide que escriban todos aquellos calificativos que la sociedad da a cada grupo enlistado, así como las posibles razones (se recomienda que no haya censura). Una vez que terminaron todos los equipos o parejas, la o el profesor lee todos los calificativos de un grupo y posteriormente de otro, para después hacer el análisis.

Cuadro 6. Dinámica “Prejuicios y estereotipos”

Instrucciones: escribe los calificativos que la sociedad da a los siguientes grupos, así como las razones.

1. Las y los norteamericanos son

porque

2. Las y los negros son

porque

3. Las y los árabes son

porque

Cuadro 6. Dinámica “Prejuicios y estereotipos” (continuación)

4. Las y los de la lbero son

porque

5. Los *microbuseros* son

porque

6. Las mujeres son

porque

7. Las personas que viven con VIH/sida son

porque

8. Las y los mexicanos son

porque

Cuadro 6. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (continuación)

9. Las y los de la UNAM son

porque

10. Los hombres son

porque

11. Las prostitutas son

porque

12. Las personas adultas mayores son

porque

13. Las y los judíos son

porque

14. Las y los alumnos de la escuela "(escribe el nombre de tu escuela)"

son

porque

Cuadro 6. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (*continuación*)

15. Las mujeres que usan minifaldas son

porque

16. Las y los *darketos* son

porque

17. Las y los *fresas* son

porque

18. Las y los que van a la iglesia son

porque

19. Las personas indígenas son

porque

Cuadro 6. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (*continuación*)

20. Las personas homosexuales son

porque

20. Las y los que estudian mucho son

porque

Preguntas guía:

- ¿Qué sentimos al escuchar los calificativos denigrantes hacia un grupo?
- ¿Nosotros(as) pertenecemos a uno o varios grupos?
- ¿Hemos discriminado alguna vez, ya sea verbal o con algún acto?
- ¿Nos han tratado mal por algún rasgo físico o social?
- ¿Por qué discriminamos?
- ¿Qué hacer para combatir la discriminación?

Para tomar en cuenta

Esta actividad permite completar la reflexión sobre la etiqueta de los prejuicios, pero de una manera más social. Sirve por lo tanto para conocer por qué nos comportamos como lo hacemos, qué tanto lo decidimos o si nos dejamos llevar por el resto de la sociedad. Son dinámicas que permitirán reflexionar sobre las relaciones de grupo.

Principio de participación

La clase la hacemos todas y todos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

ARTÍCULO 20. 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.

ARTÍCULO 27.1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes

ARTÍCULO 21.

1. Los jóvenes tienen derecho a la participación política.
2. Los Estados Parte se comprometen a impulsar y fortalecer procesos sociales que generen formas y garantías que hagan efectiva la participación de jóvenes de todos los sectores en la sociedad, en organizaciones que alienten su inclusión.

Ley del Instituto Nacional de la Juventud

ARTÍCULO 4º.

- x. Elaborar, en coordinación con las dependencias y las entidades de la administración pública federal, programas y cursos de orientación e información sobre [materias como salud y educación, incluida la participación juvenil.]

Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal

ARTÍCULO 30. Todas las y los jóvenes, como miembros de una sociedad pluricultural y como integrantes de una ciudad en constante cambio, tienen el derecho de fortalecer y expresar los diferentes elementos de identidad que los distinguen de otros sectores y grupos sociales y que, a la vez, los cohesionan con otros.

ARTÍCULO 36. Todas las y los jóvenes tienen el derecho a la participación social y política como forma de mejorar las condiciones de vida de los sectores juveniles.

La participación es una práctica de las sociedades democráticas para tener acceso a las decisiones de los gobiernos que repercuten en la vida de todas y todos. En los regímenes autoritarios la participación es nula dado que se parte de la premisa de que las personas no deben intervenir en los asuntos públicos. En la educación para la paz, la participación se entiende de manera amplia como una herramienta para la construcción de ciudadanía, de autonomía, de diálogo y de corresponsabilidad; es decir, se requiere la presencia activa de todas y todos como sujetos de derechos que forman parte de la sociedad. La participación es un derecho pero también es una responsabilidad que debemos ejercer y fomentar, pues en ella se expresa la multiplicidad de intereses, necesidades y puntos de vista, en donde se patentiza y se respeta la diferencia.

Participar significa *tomar parte*, involucrarse activamente en el grupo o grupos a los que pertenecemos, de manera que la participación es un acto social; no se puede participar en solitario y ello implica compartir con las y los demás y viceversa. Es un proceso dialéctico individuo-grupo, pero no se puede participar permanentemente en todo; debemos privilegiar algunos espacios.

Como docentes es importante tomar en cuenta que no todos nuestros alumnos y alumnas pueden ni quieren participar en todo, y que en ocasiones, aunque se quiera, no se puede participar; por ejemplo, un alumno con discapacidad física no puede participar en saltos o pirámides que puedan lastimarlo. Es necesario buscar alternativas de participación para todas y todos, atendiendo a sus habilidades, destrezas, talentos y deseos.

En el aula, la participación cumple una función primordial dado que la clase la hacemos todas y todos; una sesión donde sólo habla la o el profesor o una o un alumno se convierte en monólogo. La participación de las y los estudiantes no debe ceñirse a los comentarios o preguntas para la o el profesor, sino a través de ejercicios cívicos como elecciones escolares, fiestas de fin de curso, kermeses o trabajos para la comunidad.

Cuando nos encontramos con una o un alumno que no quiere participar en ninguna actividad, no debemos reprenderlo ni castigarlo, más bien requiere estimulación para manifestar su rechazo. En muchas ocasiones la falta de participación de las o los alumnos se debe a la humillación o ridiculización de la que fueron objeto en ocasiones anteriores.

Participar requiere la confianza: si la o el alumno más tímido se manifiesta, no lo volverá a hacer si es objeto de burla. Las exposiciones en equipo son buen ejemplo de esto; en ocasiones el equipo que expone es prácticamente ignorado por el resto del grupo, pues se piensa que no son dignos de escucha; sólo hay que escuchar a la o el profesor porque, además, de lo que hable dependen los contenidos del examen. En la elaboración de las normas se puede enfatizar a este respecto preguntándonos qué esperamos de las y los demás cuando estamos hablando. Ser escuchados(as) con atención.

Algunas frases y actitudes que desalientan la participación son:

- “¡Explícate mejor!”
- “Siempre dices tonterías”.
- “Tú no sabes del asunto, mejor cállate”.
- Poner cara de que lo que está diciendo la o el otro es absurdo.
- Interrumpir la frase de alguien que está hablando.

Un aspecto importante, tanto en la participación como en la cooperación, es el de *compromiso*, que se distingue de la noción de *obligación* precisamente por su carácter de autonomía:

Cuadro 7. Diferencias entre obligación y compromiso

Obligaciones	Compromisos
Proviene de fuera, son impuestas	Proviene de mí, yo las asumo como benéficas
Heteronomía	Autonomía

Cuadro 7. Diferencias entre obligación y compromiso (*continuación*)

Obligaciones	Compromisos
<p>Son normas que debemos cumplir con carácter de necesarias, en donde no existe opción, pues su violación implica un castigo (punitivas). Son heterónomas, pues provienen de fuera, de alguna autoridad ajena a mi. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “No me gusta pagar impuestos pero lo tengo que hacer porque si no, resulta peor y tengo que pagar multa.” • “Votaré, el día que me obliguen; si no, no.” 	<p>Son normas que estamos convencidos(as) que queremos cumplir por nuestro bien y el de las y los demás; provienen de la concientización e introyección de la norma. Son autónomas porque provienen de nosotros mismos sin que se requiera una o un juez o policía que vigile su cumplimiento. Por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Estoy convencido de que no debo tirar basura en ningún lado, pues amo mi planeta y mi país; nunca tiro basura en la calle y la que genero en mi casa la separo, a pesar de que el resto de la población no lo haga. Es una decisión que yo tomé.” • “Creo que ir a votar es un compromiso social.”

D Dinámica: Elaborando el reglamento del aula

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósitos: fomentar la participación de todas y todos; reflexionar en torno a la noción de compromiso y autonomía y generar un ambiente de corresponsabilidad grupal.

Desarrollo: ya sea en papelógrafos o en el pizarrón, se les pide a las y los alumnos que escriban una norma que deseen que se cumpla en el grupo y a la que se comprometerán ellas y ellos mismos. Es importante que todas y todos los alumnos pasen a escribir una norma y una consecuencia a la violación de la norma o que pongan una palomita en la que pensaron pero que ya está escrita. Para hacer el reglamento también necesitamos reglas, que son:

- Respetar todo tipo de ideas sin burlarse.
- Puedo estar en desacuerdo, pero lo expreso con respeto. Estar en contra de la norma que se propuso no implica estar en contra de las personas.
- No proponer normas ni consecuencias violentas que atenten contra la dignidad de nadie.
- Tener presente que las normas son para mejorar la convivencia. Nos va a hacer bien cumplirlas a todas y todos.
- Tener presente que la intención fundamental de la clase es el aprendizaje.

Posteriormente las propuestas se someten a consenso, planteando que se vale disentir pero siempre cumpliendo la norma del respeto. Podemos escoger del conjunto de normas y consecuencias aquellas que se considerarán inamovibles y no negociables (como el respeto a todas y todos); algunas otras se podrán discutir después y cambiar si así se decide. Se puede transcribir el reglamento para que sea firmado por todas y todos y co-

locado en un lugar visible. Es necesario revisarlo de vez en cuando para recordar que fue un compromiso grupal.

Preguntas guía:

- ¿Por qué y para qué se construyen reglas?
- ¿Qué beneficio tiene la elaboración colectiva de las reglas?
- ¿Qué sucede cuando las reglas son impuestas?
- ¿Les han impuesto reglas que no entienden?
- ¿Se puede vivir sin reglas?

D **Dinámica: ¿Quién decide...?**
Población: personas a partir de los 11 años.
Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: copia con una lista de decisiones para cada alumno(a).

Propósito: fomentar la participación del grupo; identificar las actividades que dependen de mí y las que no, y reconocer la importancia del cumplimiento de las reglas.

Desarrollo: se pide a las y los alumnos que completen las siguientes frases y después se socializan. Las frases se pueden ajustar dependiendo del grado escolar en que se desempeñe la o el profesor.

Cuadro 8. ¿Quién decide...?

Las leyes de este país	_____
La hora del descanso en la escuela	_____
A dónde ir de vacaciones	_____
Qué comeremos en casa	_____
Qué ropa me pongo	_____
La hora de llegada a casa	_____
Si hago o no la tarea	_____

Preguntas guía:

- ¿Todas y todos podemos decidir todo o no?
- ¿Qué relación existe entre mis decisiones y los compromisos?
- ¿Cuál es la importancia de ser parte en la elaboración de las reglas de la escuela o la casa?
- ¿Existen decisiones injustas? ¿Por qué?
- ¿Tomamos siempre buenas decisiones o nos equivocamos?

Para tomar en cuenta

Es una dinámica útil para reflexionar sobre la obediencia y la responsabilidad, principalmente para grupos en los que la participación es muy pobre o está en manos de unas o unos pocos.

Principio de diálogo y escucha

Te escucho, me escuchas, todos(as) hablamos.

El diálogo

La principal forma de comunicación entre personas se da en el diálogo; éste es el espacio privilegiado en el que confluyen las ideas de unos y otros para lograr el entendimiento. No se trata de un simple intercambio de ideas sino de la convergencia y la compenetración con el otro, de tal manera que en las relaciones personales hablar con los demás se convierte en ese momento en el que podemos fusionar nuestros pensamientos con pensamientos diversos. El diálogo verdadero es una relación viva de palabras, preguntas, silencios y gestos en donde está implicada nuestra existencia, pues somos en gran medida lo que decimos.

La mayor parte de lo que consideramos como conflictos en realidad no lo son; se trata más bien de una falta de comunicación en donde las múltiples interpretaciones hacen lo suyo, llevándonos muchas veces a equívocos. Por ello es importante clarificar lo que queremos decir y permitir que las y los demás se expresen, pues en el diálogo se presenta la oportunidad para que aclaremos, dudemos, preguntemos, afirmemos, discrepemos, etcétera.

Entendernos es uno de los retos al que nos enfrentamos en nuestra vida cotidiana en todas nuestras relaciones, pero desafortunadamente hemos heredado una cultura en donde cuestionar o discrepar es sinónimo de ser una persona “conflictiva”; es importante que trabajemos para la erradicación de estas posturas. Se debe ejercitar el diálogo y no implicar ningún mensaje, pues ello conduce a equívocos que llegan a romper relaciones amistosas y amorosas; y en el ámbito educativo, a que las y los alumnos no sepan de qué habló la o el profesor, o que éste no sepa si se entendió lo que dijo o qué están pensando o sintiendo sus alumnas y alumnos.

La educación para la paz concibe el diálogo como una de sus herramientas, pero ello implica la tolerancia y la incorporación de las ideas ajenas a nuestro discurso. En el diálogo nos mostramos

y, como todas y todos somos distintos, es posible construir puentes que enriquezcan nuestro pensar. El diálogo honesto y verdadero requiere:

- La capacidad de escuchar al otro con atención y detenimiento.
- La libertad de expresar las ideas.
- La tolerancia ante todos los planteamientos.
- El derecho a disentir.
- La posibilidad de integrar las ideas ajenas.
- La capacidad de reconocer que podemos no tener razón.
- La capacidad de reconocer razón en los demás.

Gran parte de nuestro aprendizaje se da en los diálogos; ¿quién no recuerda frases importantes que se nos han dicho, a las que dotamos de razón, y que incorporamos a nuestra vida como propias? Aprendemos cuando las y los demás hablan y en el diálogo nos clarificamos nosotros mismos, pues al escucharnos muchas veces nos percatamos de que con nuestro *decir* nos entendemos mejor, clarificamos nuestras propias ideas y podemos cooperar a que las y los demás clarifiquen las suyas. Se trata de un movimiento dialéctico en donde la comprensión emerge de manera mágica cuando nos encontramos en la apertura de dialogar. Recordemos que en la convergencia de las ideas de todas y todos podemos encontrar mejores soluciones y planteamientos.

En el aula debemos generar un ambiente en donde las y los alumnos sientan que pueden hablar con confianza porque van a ser respetadas sus ideas; promover el diálogo entre profesores(as) y alumnos(as), entre alumnos(as) y entre profesores(as) repercutirá en un ambiente de respeto y en donde se podrá dar cauce a los malos entendidos. Se sugiere dedicar de vez en cuando un tiempo específico para dialogar sobre aquello que les interesa a las y los alumnos o acerca de los problemas en el salón. Incorporar asambleas en nuestra aula y en nuestra escuela propicia la democratización y la participación social.

Entre compañeros profesores el trabajo colegiado repercute en un ambiente distendido, pero el diálogo requiere de reglas, por ejemplo:

- Al principio del diálogo, todas y todos deben manifestar cuál es el tema que quieren discutir y decidir por consenso a cuáles se va a dedicar el tiempo.
- Tenemos derecho a expresarnos, pero siempre con respeto.
- Las participaciones deben estar sujetas a un tiempo determinado, pues si no caemos en el riesgo de que se consuma el tiempo en un par de intervenciones.
- Realizar una relatoría de lo más importante que se haya dicho.

Atender a quien se encuentra hablando es signo de respeto no sólo a sus ideas sino también a su persona, pues enviamos el mensaje de “reconozco tu valor y el de tus ideas”, de tal manera que un diálogo verdadero requiere la buena escucha, la escucha activa.

La escucha activa

Se trata de otra de las herramientas de la educación para la paz que promueve la comunicación abierta y directa. En realidad no nos entrenamos para ser buenos escuchas, más bien oímos y nos quedamos sólo con una parte del discurso. Escuchar activamente implica entender profundamente lo que la otra persona quiere decir, sin juzgar.

Es una forma de respuesta e intercambio oral afectivo y efectivo; está centrada en la persona que escuchamos de manera total, sin distracciones. En la escucha podemos estar de acuerdo o no, tenemos derecho a disentir, pero generalmente adelantamos juicios (prejuicios) sin estar seguras o seguros de lo que se nos dijo. En la escucha activa es muy importante el lenguaje corporal; si ante lo que nos dicen nuestra actitud es de enfado, soberbia, impaciencia o distracción, generaremos frustración en la o el hablante.

La escucha no sólo requiere disposición, también es importante el lugar y el momento para realizarla. Si estamos en la calle con el ruido del tráfico y de la gente que pasa, o en el recreo con el sonido de las y los jóvenes que juegan, va a ser difícil concentrarse; por ello es necesario buscar un lugar agradable, en donde no nos interrumpen.

Ejercitar la escucha activa implica evitar actitudes negativas como las que a continuación se enuncian:³⁶

- Tener una expresión crítica, con los labios apretados y la mirada fija.
- Desear juzgar y criticar rápidamente lo que las y los demás dicen.
- Demostrar que se escucha sólo lo que alguna persona dice, como si fuera la única que tiene buenas ideas.
- Cuando alguien presenta un punto de vista opuesto, oír sólo lo que se quiere, filtrando los comentarios con los que no se está de acuerdo.
- Los modos y estilos de escucha dejan a menudo a las personas frustradas y resentidas.
- Que el comportamiento no verbal parezca decir “yo soy bueno(a) y tú no”.

Tampoco es eficaz una actitud derrotista y cerrada en la que consideramos “yo no soy bueno(a) y tú sí”, “no tengo nada interesante que decir”, “mejor no hablo”. Estas frases pueden ser producto no sólo de la baja autoestima sino también de un ambiente represor y autoritario; alentar a que todas y todos participen cumpliendo las reglas del diálogo contribuye a elevar la autoestima de las y los alumnos al tiempo que se les está enseñando a ser asertivos. Una persona que se expresa y aprende a contrastar sus ideas y a escuchar puntos de vista distintos al suyo sin exaltarse, es una persona segura de sí y que puede autorregularse.

La empatía

Podemos entender la empatía como “la capacidad de percibir correctamente la experiencia de otra persona”; significa “sentir en o sentir desde dentro”.³⁷ Esta capacidad humana produce efec-

36 Carla Curina Cucchi y Maurizio Grassi, *Escucha con el corazón. Aprende a valorar a tu interlocutor*, Barcelona, De Vecchi, 2000, pp. 99-101.

37 Rafael Bisquerria Alzina, *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis (col. Educación emocional), 2000.

tos positivos en la socialización, pues implica la identificación con las y los demás como personas, como colectividad. En un conflicto la empatía es clave para la mediación, pues conlleva a reconocer el sentir del otro y a dotarlo de razón. La educación emocional y social de las y los jóvenes contribuye al conocimiento de sí mismos y al reconocimiento de las y los demás; genera la solidaridad como un valor que parece que se está perdiendo en un mundo tendiente a la individualización y a la búsqueda sólo de los intereses propios.

En diversas ocasiones encontramos que la comprensión entre personas adultas y jóvenes, entre profesores(as) y alumnos(as) está fracturada. Esto se debe no sólo a que las y los jóvenes (sobre todo en la adolescencia), como parte de su desarrollo, están aprendiendo a identificar emociones ajenas, sino también a que, si no se ejercita la empatía, difícilmente podremos pedirles que comprendan otras posturas. En este contexto las y los adultos somos quienes tenemos más compromiso moral de comprender a nuestros alumnos y alumnas pues nosotros ya pasamos por esa etapa, pero ellos y ellas aún no, o bien, han vivido experiencias distintas; por ello la empatía constituye una oportunidad para la armonía y, por ende, para la construcción de paz. Aprender a mirar y a sentir desde el otro enriquece la socialización.

D Dinámica: ¿Qué puedes decir de ti?

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósito: conocer a las y los demás a través de los gustos, los disgustos y las preocupaciones; favorecer la afirmación de todas y todos, y favorecer la escucha y la empatía.

Desarrollo: la o el profesor inicia, frente al grupo que está sentado en círculo, platicando acerca de sí mismo; la guía es: 1) decir su nombre; 2) expresar qué le gusta; 3) expresar qué no le gusta; 4) expresar qué le preocupa de su comunidad, y 5) mencionar una cualidad que posee. Una vez que terminó toma el lugar de otra persona para que ésta pase al frente, y así sucesivamente, hasta que todas y todos hayan pasado. La regla del juego es escuchar con respeto.

Preguntas guía:

- ¿Resulta fácil o difícil pasar al frente a hablar sobre uno(a) mismo(a)?
- ¿Qué es lo que esperamos de las y los demás cuando hablamos?
- ¿Es importante lo que decimos todas y todos?
- ¿Cuál es la finalidad de escuchar?
- ¿Qué aprendimos de las y los demás?
- ¿Compartimos gustos y preocupaciones o no?

Para tomar en cuenta

Es una dinámica que permite conocer a las y los demás y que cada participante hable sobre sí mismo. Puede utilizarse al inicio del ciclo escolar, cuando hay nuevos integrantes en el salón de clases o cuando existen pugnas entre las y los alumnos.

D Dinámica: Platiemos

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: una pregunta o petición impresa para cada alumno(a).

Propósitos: integrar al grupo, que se conozcan; generar un ambiente de escucha y confianza; reconocer las experiencias propias y las de las y los demás; fomentar la identidad en el grupo.

Desarrollo: se forman equipos de cuatro a seis integrantes y se les entregan preguntas guía para que platicuen e intercambien experiencias. La idea es que todas y todos los alumnos pregunten a alguien más y todas y todos respondan a alguna pregunta o petición. Las preguntas son:

- Platícanos un sueño bonito.
- ¿Cuándo fue tu primer beso?
- Cántanos tu canción favorita.
- Platícanos una pesadilla.
- ¿Cuáles son tus temores?
- ¿Cómo te ves en 10 años?
- ¿Cuál ha sido tu logro más grande?
- Platícanos una situación vergonzosa que hayas pasado.

Preguntas guía:

- ¿Por qué nos gusta platicar?
- ¿Es importante conocer a las y los demás?
- ¿Compartimos experiencias?
- ¿Qué tanto nos conocemos?

Para tomar en cuenta

Esta dinámica puede ser usada antes o después de la de “¿Qué puedes decir de ti?”. Ambas contribuirán a mejorar las relaciones entre las y los alumnos, además de desarrollar habilidades de expresión oral y escucha. Es útil tanto para integrar al grupo como para abordar teóricamente las habilidades mencionadas.

D Dinámica: Con otros ojos

Población: personas a partir de los 14 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Propósito: fomentar la empatía; favorecer el sentimiento de grupo desde una acogida positiva a todas y a todos; lograr una escucha activa y la aceptación de cada persona en el grupo; estimular el autoconocimiento y el reconocimiento de nuestras relaciones con los demás.

Desarrollo: sentados en círculo lo más cercano posible el uno al otro. Se solicita la participación de una o un alumno para que hable de sí mismo pero desde la voz de alguien a quien le tenga aprecio, es decir que tiene que elegir a una persona querida (puede ser la mamá, la hermana o un amigo) y hablar de sí mismos pero a partir de esa persona. Por ejemplo, si la persona que va a pasar se llama Eloisa y elige a su mamá que se llama Lourdes, entonces empieza “hola, soy Lourdes, la mamá de Eloisa. Ella es...”. Es importante destacar que se obtiene un mejor resultado con la participación de todo el grupo. Esta dinámica debe hacerse en un ambiente cómodo, pues en ocasiones mueve muchos sentimientos, y se recomienda cerrar con un ejercicio de distensión que libere y divierta al grupo.

Preguntas guía:

- ¿Cómo nos sentimos?
- ¿Es fácil hablar desde otra voz y otros ojos de nosotros mismos?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Habíamos considerado en el pensar de nuestro ser querido?
- ¿Es una manera de conocernos el hablar desde otra persona?

Para tomar en cuenta

Ésta es una dinámica que se recomienda utilizar después de haber trabajado la comunicación y la empatía, porque requiere confianza y seguridad en las y los alumnos. Es muy importante que se trabaje en un círculo lo más cerrado posible, en el que esté presente el contacto cercano con las y los compañeros porque es posible que algunos de ellos o ellas lloren al contactarse profundamente con sus vivencias. Es una dinámica que requiere mucha sensibilidad y contención, por lo que es recomendable no usarla en grupos numerosos. Si alguien llora es recomendable tocarle el hombro con firmeza; si es demasiado el llanto, es mejor sacarle del grupo y tranquilizarle.

Principio de cooperación y negociación

Cooperando y negociando, todos(as) ganamos.

El vuelo de los gansos³⁸

La ciencia ha descubierto que los gansos vuelan formando una V porque cuando cada pájaro bate sus alas, produce un movimiento en el aire que ayuda al ganso que va detrás de él.

Volando en V, toda la bandada aumenta por lo menos 71% más su poder de vuelo que si cada pájaro lo hiciera solo.

Deducción: cuando compartimos una dirección común y tenemos sentido de comunidad podemos llegar a donde deseamos más fácil y más rápido. Éste es el beneficio del apoyo mutuo.

Cada vez que un ganso se sale de la formación y siente la resistencia del aire, se da cuenta de la dificultad de volar solo y de inmediato se incorpora de nuevo a la fila para beneficiarse del poder del compañero que va adelante.

Deducción: si tuviéramos la lógica de un ganso nos mantendríamos con aquellos que se dirigen en nuestra misma dirección.

Cuando el líder de los gansos se cansa, se pasa a uno de los puestos de atrás y otro ganso toma su lugar.

Deducción: obtenemos resultados óptimos cuando hacemos turnos para realizar los trabajos difíciles.

Los gansos que van detrás producen un sonido propio, y hacen esto con frecuencia para estimular a los que van adelante a mantener la velocidad.

Deducción: una palabra de aliento produce grandes resultados.

Finalmente, cuando un ganso enferma o cae herido por un disparo, dos de sus compañeros se salen de la formación y lo siguen para ayudarlo y protegerlo. Se quedan con él hasta que esté nuevamente en condiciones de volar o hasta que muere; sólo entonces los dos acompañantes vuelven a la bandada o se unen a otro grupo.

Deducción: si tuviéramos la inteligencia de un ganso nos mantendríamos uno al lado del otro ayudándonos y acompañándonos.

La cooperación es el trabajo común para la consecución de un fin, es la conjunción del esfuerzo canalizado de todas y todos hacia un mismo punto. La cooperación es el principio de división de tareas; todas las actividades son importantes cuando trabajamos en grupo, de tal suerte que formamos un rompecabezas en el que cada pieza es fundamental.

En el aula el trabajo cooperativo debe estar enfocado al desarrollo de las capacidades y talentos diversos; cada alumna o alumno, a su modo, puede contribuir a lograr la meta común. La cooperación ejercita la socialización, la confianza y la corresponsabilidad. En ocasiones, un trabajo de grupo mal canalizado conlleva a que unos cuantos hagan todo el trabajo y las y los demás sólo participen del logro y el reconocimiento, lo cual conduce a conflictos.

38 Tomado de <www.leonismoargentino.com.ar/RefVueloDelGanso.htm>, página consultada el 28 de julio de 2011.

La cooperación se distingue de la *ayuda* por el elemento de la corresponsabilidad:

Cuadro 9. Diferencias entre ayudar y cooperar

Ayudar	Cooperar
<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad es de una persona y las y los demás le aportan sus esfuerzos en la medida de su tiempo y sus gustos. • Beneficia sólo a la o el responsable. • Puede generar disgustos por la “cantidad” de ayuda que se brindó. • Es individualista. • Fomenta los estereotipos en el sentido de reconocer a ciertas personas a partir de ciertos roles, por ejemplo “sólo las mujeres cocinan o limpian”. 	<ul style="list-style-type: none"> • La responsabilidad es de todas y todos y se buscan acuerdos para la división de tareas. • Aligera el peso del trabajo. • Beneficia a todos(as) porque se termina el trabajo más rápido y mejor. • Fomenta la solidaridad. • Fomenta la participación de todas y todos. • Promueve la adscripción identitaria. • Promueve la equidad de género.

D Dinámica: La cueva

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: cinta canela o cuerda para hacer la pared entre los dos pilares.

Propósito: estimular la cooperación y la comunicación en el grupo promoviendo la búsqueda del acuerdo mutuo y la consecución de un fin.

Desarrollo: la o el profesor creará una barrera con tiras de cinta canela o cuerdas, colocándolas en los extremos de dos paredes o pilares a la altura de la cintura. Se les pide a las y los alumnos que imaginen que están dentro de una cueva donde se encuentran animales ponzoñosos; la única forma de salir vivos de ese lugar será cruzando por arriba de la barrera, la cual no debe ser tocada por alguna o algún alumno y éste quedará inmovilizado. La meta es que todas y todos logren pasar el obstáculo; no pueden utilizar ningún instrumento, sólo sus cuerpos.

Preguntas guía:

- ¿Lograron el objetivo? ¿Cómo?
- ¿Hubo organización o caos?
- ¿Todas y todos cooperaron o no?
- ¿Hubo liderazgo?
- ¿Qué medidas tomarían si lo hicieran nuevamente?

Para tomar en cuenta

Es necesario tener cuidado con personas que tengan alguna lesión física para no lastimarlas y recomendar, si es que deciden utilizar sus espaldas de apoyo, no pisar las vértebras, sobre todo las lumbares. Se requiere cuidado del las y los otros.

D Dinámica: La isla desierta³⁹

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: hoja con mapa de la isla y lista de objetos contenidos en el baúl.

Propósito: desarrollar la imaginación para buscar soluciones creativas a los conflictos, y estimular la capacidad para tomar decisiones en grupo.

Desarrollo: se divide el grupo en subgrupos de ocho a 10 participantes. Cada subgrupo trabajará independientemente. Es bueno que en cada subgrupo esté presente una o un observador. El escenario para cada uno de los subgrupos es el siguiente: “son los únicos sobrevivientes de un naufragio. Han llegado a esta isla con la marea, la cual ha arrastrado también algunos restos del barco: un baúl y algunas maderas” (se dan cinco minutos para elegir el punto de la isla al que han llegado. Luego no se podrá modificar).

Se les da el mapa de la isla, donde también está la lista de los restos del naufragio que ha traído el mar. Tienen que planificar las próximas tres semanas: reconocimiento de la isla, búsqueda de alimentos y agua, organización del trabajo, lugar y forma de vida, postura a tomar frente a la tribu, respuesta ante posibles enemigos, posibilidades de rescate, etc. Después de 20 minutos cada equipo socializa las estrategias y se pasa a la evaluación.

Esquema 1. Mapa de la isla



El baúl encontrado en la costa contiene:

- Dos rifles.
- Un hacha.
- Una caja de cerillos.
- Una navaja.
- Seis latas de frijoles.
- Seis cajas de leche.
- Una caja de municiones.
- Una cuerda.
- Una lona.
- Un botiquín de primeros auxilios.
- Seis latas de carne concentrada.

³⁹ Paco Cascón Soriano, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, op. cit., p. 213.

Cuadro 10. Derechos y compromisos (*continuación*)

Mis derechos	Mis compromisos
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	
Artículo	

Preguntas guía:

- ¿Es importante conocer nuestros derechos? ¿Por qué?
- ¿Qué papel juegan los compromisos en una sociedad democrática?
- ¿Es preferible actuar por obligación o por compromiso?
- ¿Qué papel juega el Estado en la garantía de nuestros derechos?

D Dinámica: En la asamblea

Para realizar esta actividad es importante que las y los alumnos investiguen qué es lo que hacen las asambleas legislativas, pues tomarán el papel de legisladoras y legisladores o de representantes escolares.

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Desarrollo: se organizan en equipos que representarán diferentes grupos parlamentarios, decidirán y negociarán sobre algún aspecto en materia social o un problema que afecte en el ámbito escolar, por ejemplo: ¿qué hacer con las y los niños en situación de calle?, ¿qué hacer con las peleas a la salida de la escuela?, ¿qué hacer para promover la cultura ecológica? o ¿qué hacer ante el problema en el descanso cuando todas y todos se empujan para comprar en la cooperativa o en la cafetería?

Las participaciones se deben turnar y estar sujetas al tiempo que se determine.

Preguntas guía:

- ¿Lograron acuerdos que beneficien a todas y todos?
- ¿Se respetaron los acuerdos sobre el tiempo de participación y el orden de las intervenciones?
- ¿Qué debemos tomar en cuenta cuando negociamos?

Para tomar en cuenta

Esta dinámica requiere trabajo previo de comunicación y escucha; puede utilizarse tantas veces como se desee, e incluso es recomendable su uso continuo para que las y los alumnos aprendan los roles necesarios:

- *Secretario(a):* escribir lo más importante que dicen las y los compañeros y tomar nota de los acuerdos.
- *Dador(a) de la palabra:* anotar la lista de participaciones y a partir de ella decir a quién le toca intervenir.
- *Moderador(a):* dirigir la discusión ubicando cuándo alguien se ha salido del tema y cuándo se ha discutido lo suficiente, y ayuda a llegar a acuerdos. Es necesario que este trabajo lo haga primero la o el profeso para mostrar cómo se hace.

Es un ejercicio que involucra a todas y todos; puede ser útil para delegar responsabilidades.

Principio de educación con perspectiva de género

Al hablar de la “insurgente” clase media mexicana, el presidente Vicente Fox dijo que 75 por ciento de las familias ya dispone de lavadoras, “y no de dos patas o dos piernas, sino de las metálicas”.

LA JORNADA, 8 DE FEBRERO DE 2006.

Abordar el tema de género implica desigularlo del sexo, aclarar la diferencia entre lo natural y lo social.

El sexo es la diferencia fisiológica y anatómica entre ser macho o hembra e implica tres dimensiones: el genético (presencia de cromosomas XX si se es mujer o cromosomas XY si se es hombre), el hormonal (predominancia de estrógenos en las mujeres o de testosterona en los hombres) y el gonádico (presencia de ovarios y vulva en las mujeres o testículos y pene en los varones).

El género hace referencia a la construcción histórica y cultural del significado de ser *hombre* o ser *mujer*, lo cual implica conductas, valores, emociones, pensamientos y acciones que son reconocidos en unos(as) y descalificados en los otros(as); e involucra dimensiones diferentes: la psíquica (lo que intelectual y afectivamente forma a una mujer o a un hombre), la social (las relaciones entre las personas y los grupos, y la organización de la vida colectiva y de las instituciones) y la cultural (ideas, valores, creencias, tradiciones, etcétera).⁴⁰

El género constituye lo femenino y lo masculino. Es una concepción que parte del cuerpo como construcción material y simbólica, lo cual inevitablemente nos lleva a analizar las relaciones que se establecen entre mujeres, entre hombres y mujeres y entre hombres y explicar cómo y por qué suceden de esa manera y qué relación tienen con la conformación estructural (social, política, económica, religiosa, legal, etcétera).

Esta construcción social del *ser hombre* o *ser mujer* influye no sólo en cómo nos concebimos y conducimos personalmente, sino que también impacta en las formas de relacionarnos con otras y otros: qué decimos, hacemos, pensamos y sentimos, limitando muchas veces la posibilidad humana a lo “bien visto” socialmente, por ejemplo, a ser un hombre fuerte que no llore ni demuestre sus sentimientos o a una mujer sensible, aunque esa sensibilidad sea fingida.

La perspectiva de género implica analizar las diferencias y semejanzas entre ser hombre y ser mujer, sus posibilidades, sentido, expectativas, oportunidades y las relaciones que se dan entre géneros; así como sus conflictos cotidianos y en las diversas instituciones como la familia o el centro de trabajo.⁴¹

Cuando se analizan las relaciones entre géneros se observa que no son equilibradas; de hecho una de sus características es la desigualdad, una relación de poder y sometimiento, evidente tanto en la esfera privada como en la pública.

40 Daniel Cazés Menache, et al., *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas civiles*, México, Conapo/Pronam, 1998.

41 *Idem*.

En la esfera privada, por ejemplo, según datos de una encuesta del periódico *Milenio* en 2007 sobre mujeres que trabajan, 98% realiza en casa labores de limpieza, lo cual les ocupa 15 horas semanales, 96% asea la ropa y calzado e invierte ocho horas semanales a dicha actividad y 92% prepara alimentos ocupando 12 horas semanales. Estos porcentajes indican que el trabajo doméstico es visto como una actividad propia de la mujer.

Esta desigualdad entre hombres y mujeres reflejada en el ámbito privado y público es consecuencia de un sistema patriarcal que discrimina y excluye a las mujeres de la historia social y personal, usándolas como un objeto o un sujeto que sólo tienen valor con base en qué es para los demás: es objeto cuando se utiliza en la mercadotecnia, cuando se le valora como objeto sexual; y es sujeto para los demás cuando se le reconoce como la madre, la mujer abnegada, cuidadora y amorosa, aunque contradictoriamente “necesita” ser protegida por otro. En un ámbito social observamos, por ejemplo, que en los llamados *puestos de poder*, sean políticos, económicos o sociales, las mujeres no ocupan el mismo lugar que los varones ni siquiera cuantitativamente, es decir, no existen las mismas oportunidades para ser gobernadora, directora, senadora o dirigente si se es mujer que si se es varón.

Aunque el asunto de género implica tanto a hombres como a mujeres, son estas últimas en quienes se centra mayoría de los análisis por ser un sector que durante muchos años permaneció *invisible*. La emergencia de los problemas de las mujeres y sus luchas sociales condujo a una paulatina visibilización que se manifiesta en muchos ámbitos: el reconocimiento de su racionalidad, personalidad jurídica, su inserción al mercado laboral o en actividades que hace algunos años eran consideradas exclusivas de hombres; sin embargo, falta mucho por hacer, pues la marginación y la violencia son prácticas comunes en muchos sectores.

Cuando haya mayor equidad podrá hablarse de la existencia de la democracia. Daniel Cazes (1993) afirma: “no se trata sólo de ampliar la democracia electoral y participativa, sino también de llevar la democracia a los ámbitos cotidianos en la relación entre ciudadanos e instituciones, en los ámbitos laborales, en todos los espacios públicos formales e informales. Y también en las esferas privadas”.

Transformar asuntos personales genera necesariamente cambios sociales. Por ello es importante plantear que hablar de los asuntos de género es hablar de personas, de historias, de condiciones económicas y políticas, de necesidades, elecciones y acciones.

Así, la perspectiva de género no sólo es la inclusión verbal de las mujeres en frases como “las alumnas y los alumnos”, “las maestras y los maestros”; más bien es una herramienta que permite analizar la realidad como una construcción histórica y social de la manera en que se ejerce el poder. Implica “sospechar” y detectar la violencia en donde aparentemente no había.

La escuela no está exenta de las diferencias de género; en los *Objetivos de desarrollo del milenio: el camino hacia el futuro*, de la ONU, se destaca el derecho a la educación no sexista al definir como objetivos estratégicos lograr la enseñanza primaria universal y promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de las mujeres.

En la actualidad se puede hablar del logro de la igualdad formal en el sistema educativo en México; sin embargo, a pesar de estos grandes avances, es evidente que el sistema aún tiene importantes retos para la eliminación de los estereotipos sexistas, especialmente en cuanto al trato desigual hacia niños y niñas por parte del profesorado, que muchas veces transmite mensajes,

incluso de manera inconsciente, que naturalizan la superioridad y la autonomía de los hombres y la inferioridad y dependencia de las mujeres. Ello repercute en la autoconfianza, autoestima y el proyecto de vida de las mujeres, y reproduce de manera legitimada las relaciones desiguales de poder.

Por tanto es necesario comenzar la deconstrucción social, reduciendo desde la escuela para fomentar una educación no sexista basada en el derecho a la igualdad y en la búsqueda de la cultura de la equidad; esto se logrará por medio de la creación de un nuevo modelo coeducativo orientado por la implementación de una verdadera cultura de equidad de género que implique un proceso intencionado, y por tanto consciente, de intervención educativa que persigue el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo al que pertenezcan y sin limitar capacidades con base en el género social al que correspondan.

A este respecto, te proponemos dos actividades⁴² a desarrollar:

D **Dinámica: Canciones, refranes, juguetes, chistes, cuentos...**
Población: personas a partir de los 11 años.
Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: pliegos de papel bond y marcadores.

Propósitos: reflexionar con las alumnas y alumnos qué es el género, y visualizar la imagen que nuestra cultura fomenta sobre el ser mujer o ser hombre.

Desarrollo: se forman cinco equipos de trabajo; a cada uno se le asigna trabajar con uno de los siguientes temas:

- Canciones.
- Refranes.
- Juguetes.
- Chistes.
- Cuento (proponemos *La cenicienta* que se encuentra en el apartado de Anexos del presente manual).

Se le proporciona a cada equipo un pliego de papel bond y éste se divide con una línea por la mitad; en una parte se escribe la palabra *mujeres* y en la otra *hombres*.

La actividad consiste en escribir, de acuerdo con su tema, tantas frases como recuerden que hagan referencia tanto a un género como a otro. El tiempo para este trabajo en equipos es de 15 minutos. Posteriormente, cada equipo socializa su trabajo al grupo y al concluir las presentaciones se reflexiona junto con ellos.

42 Las dos actividades que se propone trabajar con las y los alumnos fueron tomadas de Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo Reza, *op. cit.*

Preguntas guía:

- ¿Qué se valora en la mujer y qué en el hombre?
- ¿Por qué sucede esa diferencia?
- ¿Cuáles son las consecuencias de percibir a las mujeres y a los hombres de las formas que se evidenciaron?
- ¿Qué opinan al respecto?

D Dinámica: Ni resignadas ni sumisas*Población:* personas a partir de los 11 años.*Tiempo aproximado:* 40 minutos.*Material:* pliegos de papel bond y marcadores.*Propósitos:* identificar las formas (en palabra y en acto) en que ejercen el poder las mujeres y los hombres, e identificar alternativas para ejercerlos de manera ética.*Desarrollo:* se divide al grupo en equipos de seis personas y se le proporciona un pliego de papel bond a cada equipo, el cual tendrán que dividir en tres partes; en cada una de ellas escribirán uno de los siguientes títulos: 1) recursos de poder utilizados habitualmente por mujeres; 2) recursos de poder utilizados habitualmente por hombres, y 3) recursos de poder utilizados por hombres y mujeres.

La tarea consiste en escribir, de acuerdo con el título correspondiente, un listado de acciones o actitudes que correspondan, según la experiencia de la o el alumno. El tiempo para la actividad es de 15 minutos.

Al finalizar, cada equipo presenta sus conclusiones y se elabora una lista que recoja todos los comentarios para reflexionar en grupo.

Cuadro 11. Ejemplo de la dinámica

Recursos de poder utilizados por mujeres	Recursos de poder utilizados por hombres	Recursos de poder utilizados por mujeres y hombres
Lloro para obtener lo que quiero.	Hablo fuerte para que me obedezcan.	Utilizo mi popularidad para conseguir algo.

Preguntas guía:

- ¿Quién tienen la lista de recursos más larga y por qué?
- ¿Cuál es la semejanza de los recursos utilizados por hombres y mujeres?
- ¿Cuál es la diferencia de los recursos utilizados por hombres y por mujeres?
- ¿Por qué existen esas semejanzas y diferencias?
- ¿Qué consecuencias tiene hacer uso de los recursos de poder enlistados?
- ¿Con cuáles están de acuerdo y por qué?
- ¿Qué recursos se podrían utilizar para tener relaciones más equitativas?

D Dinámica para la o el profesor: Construcción de relaciones igualitarias de género y de democracia en mi clase

Propósito: identificar qué de lo que haces y dices permite mantener las diferencias genéricas y qué acciones podrías realizar cotidianamente para establecer relaciones menos desiguales entre tus alumnas y alumnos.

Desarrollo: después de la lectura crítica que has hecho de este Principio de educación con perspectiva de género, identifica y argumenta en qué estás de acuerdo y en qué difieres. Ejemplo:

Cuadro 12. Construcción de relaciones igualitarias de género y de democracia en mi clase

De tu experiencia docente identifica cómo son las relaciones que se establecen entre las siguientes díadas e identifica consecuencias negativas y positivas.			
Tipo de díada	Cómo es la relación	Ventajas	Desventajas
Tú y tus alumnas	A las mujeres no les grito.		
Tú y tus alumnos	Permito golpes entre hombres.		
Alumna-alumna	Permito que tengan contacto físico como abrazos o besos.		
Alumna-alumno	Le pido a ellos que carguen las cosas pesadas y a ellas que traigan comida.		
Alumno-alumno	No permito que tengan contacto físico.		

Cuadro 13. Cuestionario

1. Escribe tres acciones concretas que puedas practicar cotidianamente y que mejoren la relación entre tus alumnas y alumnos y tú.

2. ¿Qué repercusiones sociales tendría una convivencia más equitativa entre géneros?

3. ¿De qué manera ayudaría a construir democracia?

iv. Afrontar el conflicto, un camino hacia la negociación y la mediación

Este apartado brinda algunas herramientas fundamentales para analizar y ayudar a resolver los conflictos que surgen no sólo en el aula sino también los que se pueden presentar en la comunidad escolar con distintos actores. Los principios para construir la paz en el aula del capítulo anterior están basados en colocar en el centro de toda práctica educativa la dignidad de las personas, por lo que deben estar presentes para esta etapa.

La propuesta que presentamos parte de la premisa de analizar el conflicto para obtener elementos que permitan clarificar sus partes: qué tipo de conflicto es, cuáles son las emociones, percepciones, actitudes, etc.; todo ello para tener un panorama amplio que posibilite la resolución, ya sea con las partes involucradas o con la ayuda de una o un mediador.

Caracterización del conflicto

Para Paul Lederach, *conflicto* es la existencia de una incompatibilidad de objetivos; de acuerdo con Joyce Hocker y William Wilmot, es la “lucha expresada entre, al menos, dos personas o grupos interdependientes, que perciben objetivos incompatibles, recompensas escasas e interferencias del otro en realizar sus metas”.⁴³ Es importante destacar que en todo conflicto intervienen poderes diferenciados que entran en juego; tomar en cuenta la relación de poder que mantienen las partes brinda la posibilidad de equilibrar y de identificar las salidas.

El conflicto es la oportunidad de aprendizaje tanto personal como colectivo y una palanca de transformación social. Paul Lederach sostiene que “la construcción de la paz representa esencialmente el reto de crear y sostener la transformación y el movimiento hacia relaciones restructuradas y hacia la paz sostenible”. Si bien existen distintas teorías para abordar los conflictos dependiendo de su naturaleza, la propuesta que presentamos parte de analizarlos para posibilitar la negociación, la premediación y/o la mediación de los conflictos. Es importante destacar que, según se tome parte en el conflicto, se puede con un mismo método estar realizando acciones diferenciadas:

1. Cuando se es parte del conflicto, al hacer el análisis se está iniciando la negociación y los resultados arrojarán insumos para los acuerdos entre las partes.
2. Cuando se es un tercero (ajeno al conflicto) y se mantiene como facilitador de la resolución, estamos ante la premediación o la mediación del conflicto.

En todo conflicto se presentan emociones y percepciones que pueden escalar hacia la violencia, por ello es importante hacer caso de ellas y colocarlas como insumo para el análisis y las posibles solucio-

43 Citado en John Paul Lederach, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.

nes. La idea fundamental es identificar qué dice y qué piensa cada una de las partes para caminar en conjunto hacia soluciones creativas. Dependiendo del objeto en disputa, o si éste no existe y estamos ante un problema de comunicación; podemos identificar tres manifestaciones del conflicto, que son:

- *Conflicto*. Disputas o divergencias que tienen en su centro el problema, una contradicción o antagonismo de necesidades.
- *Pseudoconflicto*. Situaciones que, por desconfianza y por problemas de comunicación, llevan a las personas a percibir que la satisfacción de las necesidades de otras personas impide la satisfacción de las propias.
- *Conflicto latente*. Situaciones en que las personas no perciben, por lo menos en forma explícita, la contraposición de necesidades, sin embargo el antagonismo existe.⁴⁴

Análisis del conflicto

Para el análisis se emplearán tres herramientas básicas: el círculo PEPP, el cuadro de identificación del conflicto y la gráfica del proceso del conflicto, las cuales se utilizarán a partir del siguiente caso presentado. Veamos.

Caso

En la clase de español del grupo X asisten dos alumnos y dos alumnas que frecuentemente platican, hacen bromas e impiden el curso de la clase. La maestra les ha llamado la atención, les ha dejado tareas extras, les ha dicho que si no entregan los ejercicios a la hora de clase ya no los recibirá, todo ello con la intención de que el trabajo fluya. Sin embargo, la maestra cada vez se siente más molesta porque ninguna de sus estrategias ha funcionado y esto implica que las y los estudiantes la perciben más intolerante, no sólo con las alumnas y los alumnos en cuestión sino con todo el grupo. Cada vez son más las y los estudiantes que no le entregan trabajos y muy pocos quienes sí lo hacen. Ella decidió que iba a reprobar a aquellas y aquellos que no le entregaron los trabajos que solicitó en el periodo y este hecho generó una fuerte discusión y reclamos en la clase.

Las y los alumnos en cuestión platicaron lo sucedido a sus mamás y éstas fueron a hablar con el director. El director reunió a la maestra, a las y los estudiantes ya mencionados y a sus mamás. La maestra solicitó los cuadernos de trabajo para comprobar que no trabajaban y manifestó que le molesta su manera de expresarse –principalmente de los alumnos–, pues lo hacen con palabras altisonantes; también le molesta la manera de sentarse de las alumnas, porque abren las piernas al usar falda, y manifiesta que seguramente tienen un problema de aprendizaje porque no entienden lo que ella les transmite en clase. La maestra está decidida a no cambiar su idea de reprobarlos hasta que no entreguen sus trabajos y cuiden su manera de hablar, de sentarse y de comportarse. Hubo mamás que le dieron la razón a la maestra; otras, en cambio, expresaron su descontento argumentando que el asunto de las faldas no le incumbía y que la manera de hablar de los estudiantes era también responsabilidad de ella puesto que imparte la asignatura de español. La reunión no llegó a buen término y se presentaron descalificaciones mutuas con actitudes hostiles.

Las mamás que se sienten más molestas dijeron al director que si no castiga a la maestra se quejarán con las autoridades educativas. Es preciso señalar que ya para entonces hay más madres involucradas que se manifiestan en contra de la maestra y emplean agresiones verbales hacia ella cuando sale del centro escolar.

44 Paco Cascón Soriano, *Educación en y para el conflicto*, Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006, pp. 6-10.

Tomemos este momento del proceso del conflicto para analizar.

Para tomar en cuenta

Las siguientes herramientas se utilizan con cada uno de los grupos o personas involucradas. En un segundo momento se socializan en presencia de las partes.

Momento 1. Círculo PEPP (partes involucradas, emociones, percepciones, posiciones)

El siguiente esquema sirve para representar a las partes involucradas, las emociones, percepciones y posiciones. Se recomienda realizar todas las herramientas primero con cada una de las partes o con los subgrupos; en este caso se identifican:

1. Los cuatro alumnos en cuestión.
2. La maestra.
3. El grupo de mamás.
4. El director.

Si el conflicto se desplaza a todo el grupo y empiezan a integrarse más actores sería deseable también considerarlos como un subgrupo 5. ¿Cómo se procede?

Para el primer análisis contamos con las partes originariamente involucradas. Se pregunta a las personas en dónde se sitúan (es conveniente hacerlo primero en cada subgrupo); del lado izquierdo se anotan a las personas que se perciben como violentadas y del lado derecho a las personas que se perciben como violentas. En cada círculo concéntrico se identifica lo siguiente:

1. En el primer círculo a las personas involucradas, utilizando un cuadrado para representar a los hombres y un círculo para las mujeres.
2. En el segundo círculo se escribe qué siente cada parte involucrada.
3. En el tercero qué piensa cada parte.
4. En el cuarto qué quiere cada parte.

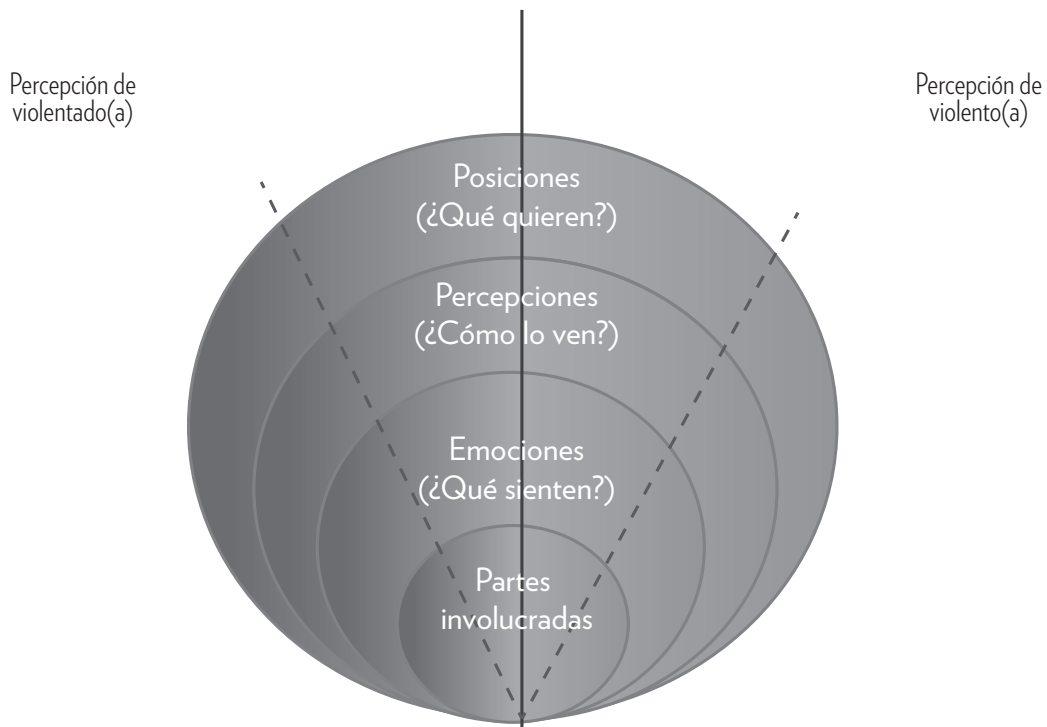
Posteriormente se plantea lo que necesita, en términos de derechos humanos, cada una de las partes involucradas. Es importante tomar como núcleo para el análisis los derechos legítimos y diferenciarlos de los intereses; se debe cuidar no emplear los derechos como elementos para ejercer poder coactivo sobre las y los otros; es decir:

- El derecho a la libertad de expresión no implica bajo ninguna circunstancia insultar a alguien.
- El derecho al esparcimiento no implica hacerlo en el salón de clase.
- El derecho a ser respetado no implica violentar a las personas.

El círculo PEPP es una herramienta muy útil para identificar quién se vive como víctima y quién como victimario, y ver la relación existente entre lo que se quiere y lo que se piensa. Es importante

que, ya sea parte involucrada o tercero, se tome como fundamento el ejercicio de los derechos humanos y con ello el respeto a la dignidad de todas las personas. Esto implica hacer un análisis detallado de cómo se encuentra la relación de fuerzas y el manejo del poder; pues si bien una persona adulta puede considerarse (en términos de edad y experiencia) con más poder, un grupo de alumnas y alumnos reunidos por una causa o un grupo pequeño de madres y padres puede adquirir una gran fuerza. La idea es que las partes reconozcan el poder que tienen para que sea empleado constructivamente.

Esquema 4. Círculo PEPP



En este momento se está en posibilidad de identificar las emociones que experimentan las partes; se puede hacer un análisis general o un reconocimiento en cada etapa. Los actores del conflicto pasan durante éste por una serie de emociones a las que hay que nombrar para poderlas abordar. De manera general se suele expresar lo siguiente:

Cuadro 14. Emociones que se perciben al ser violentado(a) o violentador(a)

Quando se tiene la percepción de ser violentado(a)	Quando se tiene la percepción de ser violentador(a)
<ul style="list-style-type: none"> • Enojo • Tristeza • Humillación • Impotencia • Sorpresa • Indignación 	<ul style="list-style-type: none"> • Enojo • Sentimiento de venganza • Arrepentimiento

Una vez que se realiza el círculo, se cuenta con suficientes elementos para el siguiente paso.

Momento 2. Identificación del conflicto

Se determina cuál es el conflicto del caso, de acuerdo con quien lo vive e interpreta puede ser:

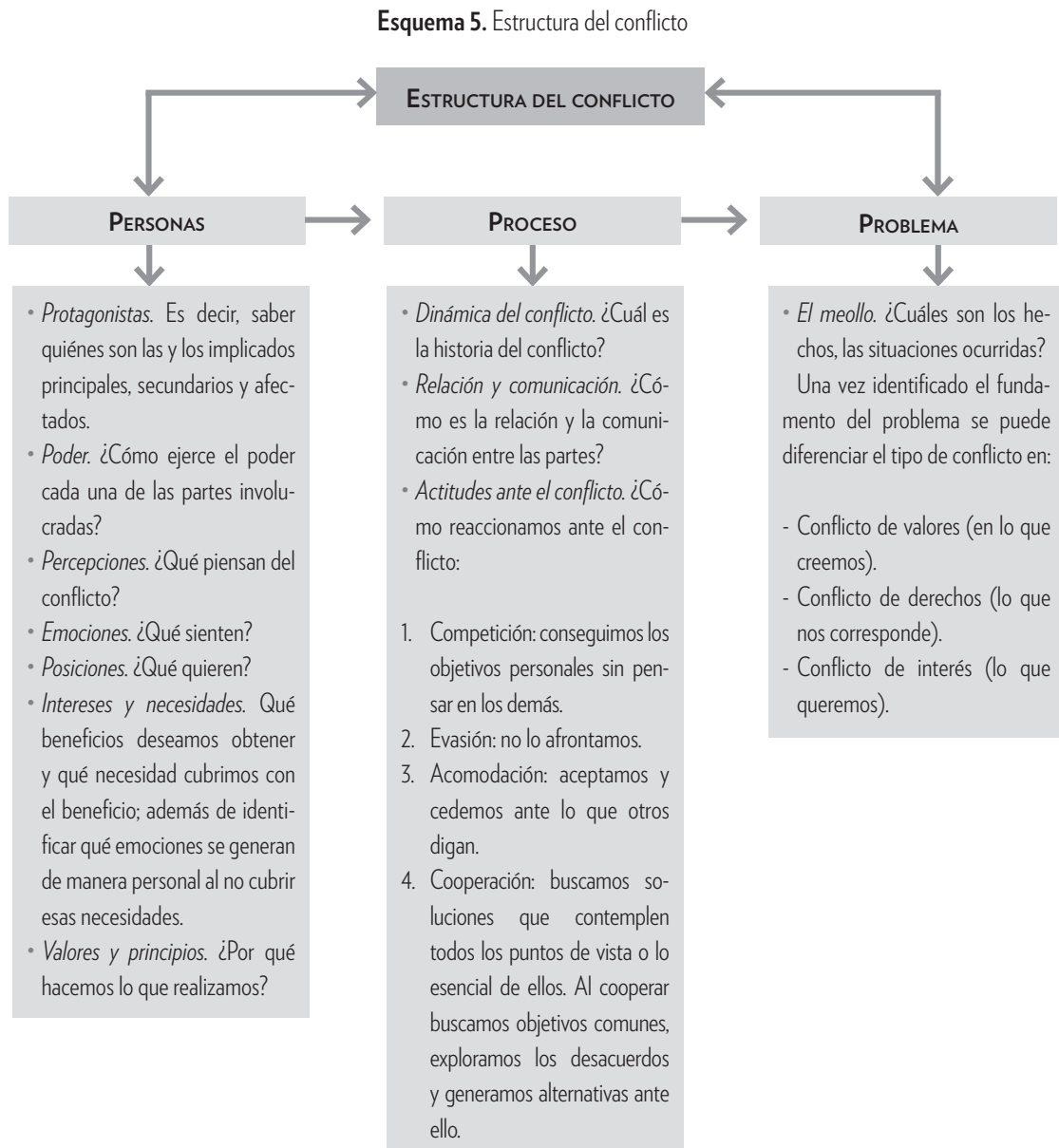
- El estilo de la maestra.
- La indisciplina de las y los alumnos.
- La clase aburrida.
- La maestra no quiere a sus estudiantes.
- Las y los alumnos no quieren a su maestra.
- La escuela tiene mala fama.

Como se observa, según la posición que se ocupe o el momento en que se emplea la herramienta, la percepción de cuál es el verdadero conflicto puede variar. Los conflictos son procesos que van sumando actores, posturas e interpretaciones variadas, y reconocer cómo lo están viviendo y percibiendo las partes contribuye a su clarificación.

Cuadro 15. Identificación del conflicto

Partes involucradas	El conflicto que perciben es...

Es importante identificar la estructura del conflicto que incluye a las personas, el proceso mismo y el problema. En el siguiente esquema se muestra integrada esta relación:



En este momento estamos en la posibilidad de que las partes reconozcan ante qué tipo de conflicto están:

- *Conflicto de derechos.* Lo que nos corresponde por dignidad humana.
- *Conflicto de intereses.* Lo relacionado con el estatus, la posición social y económica, la autoimagen, el poder, etcétera.
- *Conflicto de valores.* Lo que “se debe hacer” según las estructuras morales de cada parte involucrada.

Momento 3. Gráfica del proceso del conflicto

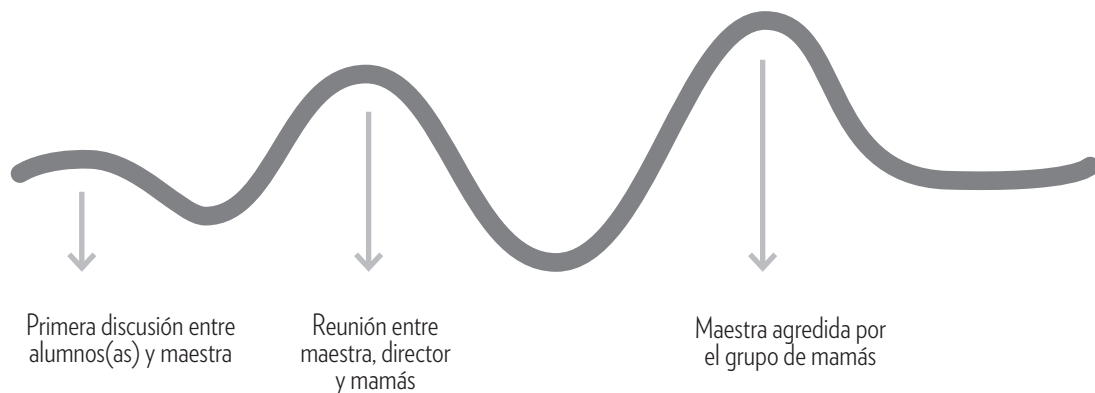
Esta herramienta se emplea para identificar los puntos críticos del proceso del conflicto, en donde se observan las crisis que pueden o que desencadenaron violencia de algún tipo (verbal, física). Para ubicar los momentos que se consideren importantes en el proceso del conflicto es importante tomar en cuenta los eventos relevantes aunque no estén relacionados con hechos violentos. Por ejemplo, un acercamiento entre alguna de las partes puede desescalar el conflicto, mientras que un evento de violencia puede escalarlo, promoviendo más la crisis.

Cuadro 16. Actitudes que escalan o desescalan el conflicto

Actitudes que escalan el conflicto	Actitudes que desescalan el conflicto
<ul style="list-style-type: none"> • Gritos • Amenazas • No escucha • No responsabilizarse de lo hecho • Burlas • Descalificaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diálogo</i>. Posibilita que ambas partes reconozcan cómo están viviendo el evento. • <i>Empatía</i>. Promueve el reconocimiento de lo que se hizo correcta o incorrectamente. • <i>Reparación del daño</i>. Puede ser desde una disculpa (pública o personal) y hasta la reparación material.

Con la información anterior podemos elaborar la gráfica del conflicto, la cual “muestra la intensidad creciente y decreciente del conflicto delineada sobre una escala temporal particular [cuyo propósito es] visualizar las etapas y ciclos de escalada y de reflujo del conflicto; discutir en qué punto de una situación se está; para intentar predecir futuros patrones de escalada con el objetivo que ésta ocurra.”⁴⁵ A manera de ejemplo se presenta lo siguiente:

Gráfico 1. Gráfica del conflicto



⁴⁵ Simon Fisher et al., *Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción*, Guatemala-Gran Bretaña, Zed Books/RTC/CIDECA/CEPADE, 2000, pp. 1-118.

La negociación y mediación

La *negociación* es fundamentalmente un proceso de comunicación entre las partes involucradas en un conflicto que perciben que sus intereses son distintos. Este proceso de comunicación tiene como propósito llegar a un acuerdo (lo que implica ceder y no empecinarse en ganar por encima de la otra parte), siempre buscando un esquema de ganar-ganar y no uno donde una parte gane y la otra pierda. Esto se logra cuando la negociación (el acuerdo) está basada en el respeto a la dignidad de las personas; no podemos permitir una negociación que humille, coarte o lastime a una o a ambas partes. Negociar con base en los derechos legítimos de las partes implica lograr la reparación parcial o total del daño, ya sea moral o material. El cuadro 22 "Llegar a un acuerdo" puede ser empleado en la negociación si se es parte del conflicto y para la mediación si se es ajeno(a) a éste.

Recordemos que la negociación y la mediación son fundamentalmente lo mismo: *llegar a un acuerdo*; la diferencia radica en que en la negociación se forma parte del conflicto y en la mediación se es un tercero ajeno.

La *mediación*⁴⁶ es una técnica de resolución *noviolenta* de conflictos que busca mejorar las relaciones entre las personas y solucionar sus conflictos; se utiliza cuando las acciones de las y los implicados no han sido suficientes, e incluso sus propuestas han sido inútiles, y el conflicto persiste. Requiere justamente de una tercera persona.

La mediación es un proceso dirigido a que las partes implicadas se observen desde el punto de vista del *otro*, se escuchen y bajen la guardia y la defensa para que puedan identificar qué sucede, por qué y cómo pueden solucionarlo. Implica respeto y equilibrio de poderes.

La propuesta de mediación que se presenta consta de seis momentos:

Esquema 6. Proceso de mediación



46 La información sobre mediación se obtuvo de Paco Cascón Soriano, "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia", *op. cit.*; y del documento "Mediación de conflictos", disponible en <www.educaciónenvalores.org/IMG/doc/c_al_med.doc>, página consultada el 29 de julio de 2011.

La *premediación* se genera cuando se les propone por separado a las partes implicadas compartir un proceso de mediación y ellas deciden voluntariamente participar de manera conjunta y se comprometen a llevarlo a cabo. La primera vez que se reúnen las partes se elabora un *encuadre* o reglas mínimas para poder desarrollar el proceso, lo cual implica explicar qué se hace y cómo. Una vez que se conocen las reglas, se inicia el proceso llamado *cuéntame* que consiste en que cada uno de las y los implicados narra el conflicto; la o el mediador resume las posiciones de las partes y con ello empieza el momento de *aclarar el problema*. Una vez que todos lo comparten se piensa en las *formas de solucionarlo* hasta llegar a un *acuerdo*, en el cual se establece qué hará cada quien, cómo y cuándo.

Para desarrollar el proceso se elige un conflicto acontecido en nuestra aula o escuela con el fin de ejercitar los pasos propuestos; lo importante es tenerla por escrito, por ejemplo, una experiencia como la que a continuación se presenta:

Lo conocí en la secundaria, se llamaba Miguel, era muy agradable, pero los chavos del salón lo apodaban de muchas formas como: *marrano, bola de grasa, el espantabásculas, michelín, buda, tinaco*, etc., por el simple hecho de ser un poco robusto y estar gordito. Yo siempre lo llamé por su nombre y él, al ser agredido así, respondía de la misma manera con apodosos o insultos fuertes; estaba seguro de que lo afectaba que lo llamaran así, porque notaba su cara con coraje y ganas de lanzarse sobre ellos a golpes.

Los otros chavos, al ver que lo provocaban hasta el punto de verlo llorar, lo molestaban aún más sin piedad. Y disfrutaban hacerle bromas muy pesadas como poner basura en su mochila, ponerle letreros ofensivos, aventarle comida o cualquier objeto.

Fue una pesadilla para él esta época, pero nosotros sus amigos hicimos su realidad menos dolorosa.

Carlos Rodríguez Sánchez, 18 años.

Con la experiencia anterior o la que hayas elegido, elabora las siguientes actividades:

1. Premediación

Cuadro 17. Premediación

Instrucciones: Escribe qué le dirías a cada una de las partes para invitarlas al proceso de mediación.

Persona 1

Persona 2

Persona 3

2. Encuadre

Menciona en el siguiente recuadro cómo te presentarías ante ellos en la primera reunión y qué les dirías del trabajo de mediación que se va a realizar:

Cuadro 18. Encuadre

<p>1. Me presentaría diciendo:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>2. Del trabajo a desarrollar les mencionaría:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

3. Cuéntame

En este momento cada una de las partes implicadas expresará su versión y sentimientos sobre el conflicto. Es importante mantener una escucha activa de las partes y ayudar a establecer una relación equilibrada, es decir, que cada parte tome el tiempo necesario y que no se interpreten o interrumpan mutuamente. Es momento de equilibrar poderes, lo cual quiere decir que las partes tengan las mismas oportunidades. Un buen ejercicio es que cada parte parafrasee a la otra.

Cuadro 19. Cuéntame

Qué dice cada una de las partes	Cómo podrías interferir en caso de un desequilibrio de poderes
Persona 1 _____ _____ _____	Persona 1 _____ _____ _____
Persona 2 _____ _____ _____	Persona 2 _____ _____ _____
Persona 3 _____ _____ _____	Persona 3 _____ _____ _____

4. Aclarar el problema

De la información expresada por cada una de las partes, la o el mediador construye un planteamiento del conflicto y los temas más importantes para cada parte. Es necesario que cada una de éstas mencione qué situación le afecta, qué sentimiento le produce la situación, por qué le afecta de esa manera y qué necesita. A su vez, la o el mediador debe identificar los puntos de encuentro y desencuentro entre las partes:

Cuadro 20. Aclarar el problema

<p>1. El conflicto es:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. Los temas a abordar son:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

5. Proponer soluciones

Este proceso sirve para que cada una de las partes mencione sus propuestas de solución identificando lo que le interesa o necesita. La o el mediador debe favorecer la creatividad en las soluciones, pero ayudar a ser realista con ellas:

Cuadro 21. Proponer soluciones

<p>La solución es:</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
--

6. Llegar a un acuerdo

Se evalúan las propuestas identificando las ventajas y dificultades de cada una para llegar a un acuerdo. Es importante que quede por escrito y que cada una de las partes lo parafrasee, incluso que se firme un documento:

Cuadro 22. Llegar a un acuerdo

	Propuestas de solución	Ventajas	Desventajas	Acuerdo
Persona 1				
Persona 2				
Acuerdo final	(Qué hacer, quién lo hace, cómo, cuándo y dónde)			

Las tareas de la o el mediador son:

- No controlar el proceso de resolución del conflicto ni resolverlo, sino ayudar a que las partes lo solucionen sin juzgarlas.
- Crear un espacio para el acercamiento y estrechamiento de la relación entre las partes.
- Tener claro que no es su responsabilidad transformar el conflicto; es responsabilidad de las partes.
- Ayudar a las partes a identificar y satisfacer necesidades.
- Ayudar a las partes a comprenderse y valorar sus planteamientos.
- Contribuir a generar confianza entre las partes y el proceso.
- Proponer procedimientos para la búsqueda conjunta de soluciones.
- No juzgar a las partes.
- Practicar la neutralidad activa, es decir, no dar más poder a quien lo tiene en la relación sino al que menos tiene; por ejemplo, los tiempos en que cada persona usa la palabra o lo que las partes entienden de lo que se está diciendo.
- Hacer respetar las reglas mínimas de comunicación.
- Hacer que las necesidades afloren.
- Colaborar en el reconocimiento de las percepciones de las partes, crear empatía.
- Ayudar a reconocer los valores que comparten.
- Mejorar la relación o, por lo menos, lograr un pacto de mutuo respeto.

La o el mediador tiene una función muy importante en la solución del conflicto, por ello debe tomar en cuenta lo siguiente:

Cuadro 23. Aspectos a evitar y alternativas de solución durante la mediación (García, 2003)

Evitar	Alternativa
<ul style="list-style-type: none"> • Hacer demasiadas preguntas. • Decir demasiados “por qué”. • Discutir o disgustarse con alguna de las partes. • Emitir juicios. • Dar consejos. • Amenazar a las partes. • Forzar a la reconciliación. • Imponer la mediación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Practicar la escucha activa y dar libertad para que se expresen las partes, siempre con respeto. • Mantener neutralidad. • La o el mediador no juzga; supervisa el proceso. • Hacer que las partes encuentren las opciones que tienen más sentido para ellas preguntando “¿cómo te gustaría que fuera?” • Tener en cuenta que es un proceso voluntario. • El único acuerdo válido es el de las partes, aunque éste sea la no reconciliación. Preguntarles qué se puede hacer para encontrarse más satisfechas o qué soluciones serían más justas para ambas. • Las partes no deben sentirse forzadas, lo importante es mantener un clima de diálogo y respeto.

Educar es una tarea difícil y actualmente poco valorada o reconocida porque el contexto social cada vez se torna más complicado, tratando de convencernos de lo imposible de cambiar algo y de nuestras escasas fuerzas para hacerlo. Sin embargo, la educación contribuye en nuestra formación como los seres que somos, y cada acción u omisión también nos constituye y determina en mucho las relaciones que establecemos.

Con la intención de trabajar la asertividad, la agresión positiva y la desobediencia,⁴⁷ en el sentido de creer que es posible hacer algo al respecto y que, “no todo está perdido”, es necesario confiar en nuestro trabajo como docentes y en los cambios de las y los jóvenes, no como una cuestión de credo sino de esfuerzo constante para buscar un mejor futuro, mejores seres humanos y una mejor sociedad. Requiere reformular, replantear, y aceptar el ensayo y error como una oportunidad de crecimiento; requiere también creatividad y voluntad.

Simón Bolívar decía que “el objeto más noble que puede ocupar el hombre es ilustrar a sus semejantes”. Consideramos que sólo es posible enseñar o ilustrar aquello que hemos construido en nosotros mismos. Todo lo que decimos es simplemente un espejo en el que podemos reflejarnos y conocernos, así como identificar qué tan cerca o lejos estamos de aquello que profesamos. Para ello es necesario preguntarnos como docentes qué profesamos, qué tipo de enseñanza intencionamos en nuestros alumnos y alumnas (seres obedientes o autónomos), y qué tipo de sociedad construimos con nuestro trabajo cotidiano.

⁴⁷ Desobediencia entendida como las acciones encaminadas a manifestar el desacuerdo ante situaciones de injusticia social, así como crear condiciones que nos permitan construir una alternativa a aquello que nos oprime. Es decir, responsabilizarse y comprometerse en hacer posible una vida más equitativa y justa.

Maltrato entre pares (*bullying*) y mediación

En el norte de Noruega, en 1982, el profesor Dan Olweus⁴⁸ inició una investigación en torno a tres casos de jóvenes que se suicidaron; eventos relacionados con el maltrato que padecían de sus compañeros de escuela. A partir de esta fecha se ha investigado el fenómeno denominado *bullying* (maltrato entre pares), problema que sin ser nuevo, es necesario visibilizar.

Si bien los Diez principios para la construcción de paz en el aula son nuestros pilares para la convivencia armónica, existen casos en que el conflicto ha escalado sustancialmente y, por lo tanto, estalla la crisis, que se manifiesta en actos de violencia psicológica y física. Para afrontar estas situaciones es necesario conocer el fenómeno del maltrato entre pares, así como contar con elementos mínimos⁴⁹ de mediación para afrontar este problema.

Relaciones escolares y conflicto

Abordar el asunto escolar desde la perspectiva de las relaciones que en ella se establecen implica a tres participantes: las y los alumnos (qué hacen, qué piensan y qué sienten), las y los profesores (quiénes son, qué piensan, qué sienten, qué creen, cómo actúan y por qué), y los padres y madres (qué quieren, qué hacen para conseguirlo, qué piensan y qué sienten).

También están implicadas las autoridades educativas dentro y fuera del plantel; sin embargo, para los fines del presente manual sólo nos referiremos a las autoridades del plantel dado que la cercanía que tienen con las y los alumnos posibilita que se conviertan en agentes de cambio, sobre todo en lo que respecta a la promoción y difusión de los derechos humanos, la promoción de una cultura de paz y la mediación de conflictos.

Resulta esclarecedor llevar a cabo un diagnóstico sobre el ambiente escolar, reconocer cuáles son las prácticas comunes, la visión que se tiene de la educación, el grado de gusto o disgusto tanto de docentes como del alumnado al formar parte de una comunidad escolar, etc.; ello brinda elementos para iniciar un proceso transformador.⁵⁰ Determinar qué prácticas debemos fomentar y qué prácticas debemos erradicar, tanto en el nivel del aprendizaje como en el de las relaciones interpersonales, es sustantivo a la hora de hablar del fomento de una cultura de respeto a los derechos humanos y de construcción de paz. Es necesario que analicemos nuestro centro escolar con el fin de identificar aquello que estamos haciendo correctamente de aquello que nos obstaculiza. Hay que tomar en cuenta:

- Las habilidades desarrolladas por las y los alumnos para aprender (descartando, por supuesto, todos los asuntos que tengan que ver con situaciones congénitas).
- Las habilidades desarrolladas por las y los profesores para enseñar.

48 Dan Olweus ya había estado investigando este fenómeno desde 1973. Véase José Ma. Avilés, "Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado", disponible en <www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=1032>, página consultada el 29 de julio de 2011.

49 En la Bibliografía de esta publicación encontrarás textos y documentos que amplían la información tanto del *bullying* como de la mediación de conflictos en el aula.

50 En el apartado de Anexos de esta publicación se incluyen cuestionarios que permiten obtener elementos clarificadores del ambiente escolar en relación con la violencia. Véase *infra*, pp. 103 y ss.

- Las relaciones que se establecen dentro del centro escolar y específicamente en el salón de clases.
- La situación laboral del profesorado y de los padres y madres.
- Las condiciones del edificio escolar.
- La currícula y/o la práctica docente.

Como se ha mencionado, el problema de la violencia escolar es multifactorial y en él interviene muchos elementos. En el documento "Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos"⁵¹ se plantearon varias perspectivas sobre el fenómeno:

- *Visión más centrada en el reflejo social.* Esta perspectiva de Rosario Ortega plantea que no es que en la actualidad las escuelas sean más violentas que antes sino que ahora se le brinda más atención al problema. La escuela no es la responsable de la crisis de valores; más bien, en ella se reproducen las formas de violencia que existen en la sociedad. Los problemas estructurales como la pobreza, el desempleo y la marginación no puede resolverlos la escuela.
- *Visión centrada en las y los alumnos.* Desde esta visión que plantea José Antonio Marina, *violencia* no es igual a *problemas de indisciplina o falta de modales* en las y los estudiantes. Aunque el aumento de esta indisciplina sí puede generar violencia, es importante enseñar a las y los alumnos a comunicarse de manera asertiva. Ayuda mucho elaborar los deberes de los padres y madres, de las y los alumnos, de las y los profesores, de las instituciones políticas, de las y los ciudadanos y de las instituciones sociales. Es importante enseñar a alumnas y alumnos a comunicarse.
- *Visión centrada en las y los profesores.* Carlos Castilla opina: "yo no creo que exista hoy en día ninguna profesión que sea mayor deparadora de sufrimiento para quien la desempeña que la profesión docente". A partir de los años ochenta las y los docentes sufrieron mayores crisis de autoestima porque no conseguían su objetivo; consideraban que las y los alumnos no aprendían como ellos querían; además, en los centros escolares se carecerían de materiales necesarios y suficientes. Fue urgente restaurar la autoridad –no arbitraria– en las aulas, porque ello podía contribuir a solucionar los conflictos escolares.
- *Visión que otorga a la escuela una importancia social.* Amelia Valcárcel expone que es necesario enseñar a las y los estudiantes a aprender a ser ciudadanos, a opinar, a elegir y a ser elegidos. La escuela es un centro de posibilidades de transformación social, se requiere encaminar los esfuerzos a la democratización de la escuela para democratizar la sociedad.

El problema de la violencia en la escuela es, en gran medida, un reflejo de la violencia social y estructural, pero es imperativo actuar dentro de la escuela e intentar formar personas capaces de reconocerse, responsabilizarse y autorregularse. Esto implica brindarle a las y los alumnos las

51 Documento disponible en <www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=74>, página consultada el 29 de julio de 2011. La clasificación de las posturas por visión es de nuestra autoría.

herramientas para que se observen y reflexionen sobre sí mismos, y encuentren sentido a lo que hacen y se asuman como sujetos de derechos.

De esta manera, trabajar el conflicto es una tarea de corresponsabilidades asumidas y ejercidas dentro y fuera de la escuela en la que las y los alumnos son el principal factor de cambio, pero siempre con el acompañamiento de las y los docentes.

Para iniciar

Sugerimos trabajar cada uno de los elementos y sus indicadores, respondiendo las preguntas o identificando los elementos señalados con base en alguna experiencia que consideres que es un conflicto; analízalo y responde las siguientes preguntas:

Cuadro 24. Tu experiencia ante un conflicto

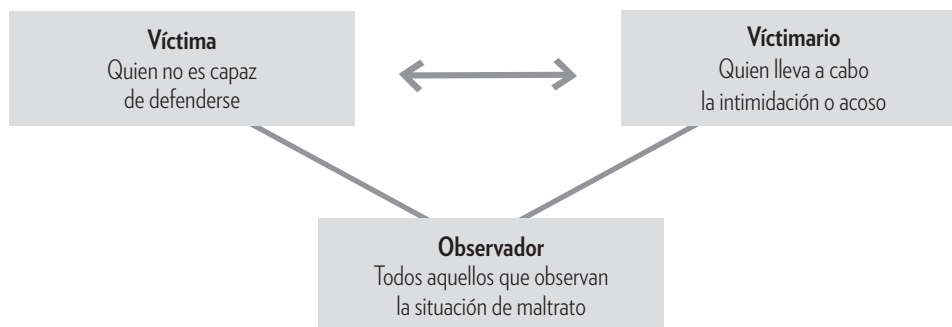
<p>1. ¿Qué tipo de conflicto viviste?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>2. ¿En qué terminó el conflicto?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>3. ¿Hubiese valido la pena terminarlo de otra forma?</p> <hr/> <hr/> <hr/>
<p>4. ¿Experimentaste violencia?</p> <hr/> <hr/> <hr/>

Muchos conflictos se evidencian hasta el momento en que estalla la crisis y se manifiesta a través de actos violentos. Sin embargo, cuando vivimos en un ambiente violento y crecemos en él es probable que no nos percatemos de que dicha situación existe, y generalmente sucede que quien lo nota es una tercera persona. En el caso del maltrato entre pares, la tercera persona suele ser una o un compañero, y desafortunadamente en algunos casos son los mismos profesores los espectadores de actos de maltrato entre alumnos y no intervienen, tolerando conductas perniciosas.

La palabra *bullying* proviene del inglés *bully* que significa *matón* o *bravucón*. Se define ampliamente como una “situación de acoso o intimidación entre iguales, mediante una violencia prolongada, continuada e intencionada, ya sea física y/o psicológica y/o verbal, llevada a cabo por un individuo concreto o grupo y dirigida hacia un individuo que no es capaz de defenderse delante de la situación, transformándose en víctima”.⁵²

De la definición anterior rescatamos que incluso en la violencia que se da entre iguales existen relaciones de poder y de sometimiento. Además, si consideramos que las y los involucrados en el maltrato entre pares son tres, ello nos permite abrir una diferencia entre la definición de violencia directa –que implica una víctima y un victimario–, a una perspectiva más social del problema en la cual las acciones u omisiones de las y los implicados tienen repercusiones para todas y todos. Tal relación está concentrada en el siguiente esquema:

Esquema 7. Personas involucradas en el maltrato entre pares



Tipos de maltrato entre pares

1. *Verbal.* Puede ser directo o indirecto. El primero hace referencia a palabras, insultos o amenazas; el indirecto es difundir falsos rumores. La diferencia entre uno y otro es la presencia o ausencia de la víctima.
2. *Emocional.* Rechazo, marginación, humillación, burlas, chantaje.
3. *Físico.* El directo implica asustar, pegar, pellizcar, etc.; el indirecto comprende robar, dañar las pertenencias de la o el otro o esconderlas. La diferencia estriba en si el maltrato se ejerce sobre la persona o sobre sus objetos.
4. *Sexual.* Contactos físicos, comentarios y agresiones sexuales.

52 La información referida al *bullying* o maltrato entre pares se encuentra disponible en <www.tolerance-spinning.org>, página consultada el 29 de julio de 2011.

Cualquier tipo de maltrato entre pares repercute en cada uno de las y los involucrados de diferente forma; sin embargo, aunque todos son afectados, es mayor la repercusión para la víctima.

Cuadro 25. Consecuencias para las y los implicados en el maltrato entre pares

En la o el victimario	En la víctima	En la o el observador
<ul style="list-style-type: none"> • Convierte en hábito el hecho de maltratar. • Desconoce otras formas de interacción. • Es propenso(a) a involucrarse en actos delictivos. • La violencia es generalizada y se produce en otros contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de tensión y ansiedad constante. • Dolores de cabeza y migrañas. • Agotamiento habitual. • Problemas de insomnio. • Pesadillas. • Hipersensibilidad que le lleva al aislamiento. • Ataques de pánico. • Palpitaciones. • Temblores. • Sofocaciones. • Irritabilidad. • Autoestima baja y autoconfianza quebrantada. • Depresión reactiva que en casos extremos se convierte en suicidio. • Problemas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe el acto violento como una conducta habitual y es aceptada. • Actitud pasiva delante de las injusticias, faltando la solidaridad hacia las y los demás. • Genera sentimientos de culpabilidad al silenciar las agresiones entre las y los compañeros.

Desde la perspectiva que proponemos es necesario considerar las percepciones y emociones de las y los implicados, pero sobre todo construir una concepción diferente de las relaciones y encauzar a la o el observador en acciones y actitudes que la o lo involucren activamente para mejorar relaciones sociales, a no quedarse callada o callado e intervenir. El silencio promueve las dinámicas de violencia y nos hace cómplices de una cultura destructiva.

La o el observador

Es importante reconocer que la violencia repercute también en quien observa y que puede ser un elemento fundamental para desactivar el maltrato. Dado que no se encuentra sometido por la o el victimario de manera directa, puede tener mayores posibilidades que la víctima para solucionar dicha situación. Cuando toma el papel de mediador, la o el observador asume una actitud empática, de solidaridad y autónoma; esto favorece la cultura de respeto y genera redes de apoyo, de organización, etcétera.

La propuesta desarrollada por Isabel Fernández (2006) implica trabajar o fomentar la amistad entre las y los estudiantes porque considera que es un elemento que les permite practicar habilidades de interacción social, comunicarse, conocer el conflicto y confiar en la o el otro; posibilita además el desarrollo cognitivo al analizar y solucionar problemas. Parte de la idea de que las y los jóvenes tienen diferentes habilidades.

En el ámbito social específicamente hay alumnas y alumnos que son muy violentos o tímidos y no saben relacionarse como las y los otros. La idea es trabajar con ellas y ellos para que puedan solucionar sus problemas y practicar la negociación. Para ello se les enseña a escuchar y desarrollar empatía y resolución de problemas; se les brindan herramientas para ayudar a sus

compañeras y compañeros en situaciones de indefensión, confusión, dificultades académicas y dificultad de relación con sus iguales e incluso con el profesorado. Estos alumnos y alumnas son llamados *alumnos ayudantes* dentro del salón de clases (personas idóneas para la mediación). Es una tarea que las y los directores y profesores deben de fomentar. Los efectos positivos tanto individuales como colectivos son:

- Fomentar la colaboración, el conocimiento y la búsqueda de soluciones en problemas interpersonales en el ámbito escolar.
- Mejorar la convivencia en los centros educativos.
- Reducir los casos de maltrato entre las y los alumnos.
- Promover la toma de decisiones de las y los propios alumnos en la resolución de conflictos y problemas de disciplina.
- Incrementar los valores de ciudadanía a través de la responsabilidad compartida y la implicación en la mejora del clima afectivo de la comunidad.

Mediación entre pares

Para iniciar un trabajo de mediación, ya sea con la o el profesor o la o el alumno como mediador, se requiere dar los dos siguientes pasos:

1. Detectar a las y los alumnos victimarios, a las víctimas y las y los observadores

Para identificarlos utilizaremos los signos de alarma de cada uno de los involucrados dentro y fuera de la escuela. Es importante considerar que las víctimas generalmente están asociadas a características personales determinadas;⁵³ es decir, la violencia está relacionada con la discriminación porque es probable que si alguien tiene alguna(s) de las siguientes características será más propenso a ser violentado:

- Ser más débil físicamente.
- Tener “ansiedad corporal” es decir, miedo a que le hagan daño.
- Poseer mala coordinación física.
- Ser sensibles, callados, pasivos, sumisos, tímidos.
- Tener nivel académico bajo.
- Relacionarse mejor con las y los adultos que con las y los iguales.
- Poseer baja autoestima; lloran con facilidad.
- No saber cómo imponerse al grupo física o verbalmente.

De tal modo, si observamos en nuestras y nuestros alumnos alguna de las conductas anteriores es necesario poner atención sobre qué está pasando en su vida. Algunos de los signos de alarma en las víctimas son los siguientes:

53 Recordemos el fragmento del cuento de Óscar de la Borbolla, citado en el apartado “Principio de respeto a la diversidad”, *vide supra*, pp. 42 y ss.

- Acuden a clase de manera irregular.
- Tienen miedo a la salida de la clase.
- Se muestran irascibles sin ningún motivo.
- Están tristes y ensimismados.
- Presentan cambios bruscos en su humor y en su estado de ánimo.
- Presentan conductas regresivas como no controlar esfínteres o tener trastornos alimentarios o de sueño.

Cuadro 26. Signos de alarma para padres y madres

En la víctima	En la o el victimario
<ul style="list-style-type: none"> • Vuelve de la escuela con la ropa desordenada o rota, con los libros rotos, con moretones, golpes, etcétera. • Va a la escuela por una ruta ilógica. • No lo acompaña nunca ningún compañero(a) a casa. • Tiene pesadillas. • No tiene ningún amigo(a), no va a fiestas ni las organiza en casa. • Parece triste, infeliz o deprimido(a). • Evita ir a la escuela. • No tiene interés por los trabajos de la escuela. • Pide más dinero de lo habitual o lo roba. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es más fuerte físicamente que sus compañeros(as). • Tiene una gran necesidad de dominar a las y los demás. • Tiene mal carácter, se enfada fácilmente. • Es muy impulsivo(a). • Tiene una baja tolerancia a la frustración y busca salirse siempre con la suya. • Suele ser desafiante y agresivo(a) con las personas adultas. • Aparenta alta autoestima para no parecer ansioso ni inseguro(a). • Manifiesta otras conductas antisociales como vandalismo y puede tener excesos de ira en los cuales suele romper cosas, gritar, golpear.

Cuadro 27. Signos de alarma para las y los profesores

En la víctima	En la o el victimario
<ul style="list-style-type: none"> • Le hacen bromas desagradables de manera repetida. • Le ponen apodos. • Le insultan o menosprecian. • Le ridiculizan. • Le desafían. • Le denigran. • Le amenazan. • Le dan órdenes. • Se burlan o ríen de ella. • Sufre agresiones físicas de las que no se puede defender. • Está involucrada en peleas donde resulta indefensa. • Le quitan o rompen los libros. • Pierde cosas o dinero sin motivo. • Suele presentar arañazos o algún otro signo de violencia física sin explicación natural. • Está sola en el patio y a la hora de comer. • Es elegida al final en los juegos de grupo. • En el patio intenta estar siempre cerca de una persona adulta. • Parece insegura en la clase y tiene dificultades para hablar. • Se ve deprimida, infeliz, distraída y/o sin interés para ir a la escuela. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hace bromas desagradables. • Insulta. • Intimida. • Pone apodos. • Se burla o pega. • Presenta una actitud negativa hacia la escuela. • Elige a las y los más débiles e indefensos para descargar sus agresiones; incluso en ocasiones hay otras y otros alumnos que intimidan por órdenes de ella o él. • En los juegos suele acabar en peleas, se enfrenta por alguna cosa que parece trivial. • No quiere estar con sus compañeros(as) de clase. • Habla de peleas en las que está implicado(a) como victimario. • No tiene ganas de realizar las tareas de la escuela o las hace de manera desordenada.

2. Conocer e identificar el contexto en el que se puede trabajar

Una vez que hemos detectado la situación podemos intervenir en tres niveles: a) nivel individual y/o grupal; b) nivel del contexto escolar, y c) nivel del contexto familiar. Saber el terreno en el que deseamos intervenir determina a las y los actores, las formas de intervención y los tiempos.

Contexto individuo-grupo

Se busca el fomento de la tolerancia entre las partes, la convivencia pacífica y el respeto a las diferencias. Los ejes de trabajo son:

- El desarrollo de la tolerancia como valor basado en la educación intercultural y la EPDH.
- El desarrollo de las competencias sociales (autorregulación, aprecio, asertividad, empatía, comunicación, cooperación).
- El desarrollo de la expresión y la creatividad como fuente de construcción personal y social.
- Trabajo con la o el victimario, la víctima, la relación víctima-victimario y la o el observador, los cuales están resumidos en el siguiente cuadro:

Cuadro 28. Contexto individuo-grupo

La o el victimario	<p>Objetivo: comprender y aceptar que las manifestaciones de violencia no son válidas y favorecer su implicación en el cambio de actitud mediante la oferta de modelos de relación positivos. Se requiere:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que acepte y comprenda los sentimientos propios. • Que analice las causas y consecuencias de su conducta. • Hacer conscientes los procesos de desarrollo de la ira. • Promover estrategias de autorregulación. • Fomentar técnicas de relajación.
Víctima/victimario	<p>Objetivo: analizar, reflexionar y plantear estrategias de solución para su situación. Para asumir la dinámica de violencia-victimización se requiere promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El desarrollo de competencias sociales mediante técnicas expresivas, juegos de roles, etcétera. • Mejoras en su autoestima. • La comunicación y asertividad.
Relación víctima-victimario	<p>Objetivo: fomentar cambios de conducta en la o el victimario; se requiere que conozca los efectos de su conducta en la víctima y que asuma su responsabilidad. Se necesita promover:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valores y destrezas en cada parte; proponer tareas en conjunto para solucionar el conflicto.
La o el observador	<p>Objetivo: identificar que el silencio influye en la o el victimario, ya que la pasividad supone aprobación de la conducta a través de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sesiones de planteamiento, discusión y búsqueda de actitudes alternativas que intensifiquen la identidad del grupo y fomentar su cohesión: círculo de discusión.

Contexto escolar

Un programa de prevención del maltrato entre pares implica:

- Conocer la situación del centro escolar a través de cuestionarios y/o entrevistas a las y los profesores y alumnos para hacer un análisis del mismo.
- Elaborar creativamente una norma de tolerancia cero al maltrato entre pares, sin hacer uso de la violencia.
- Proporcionar ayudas eficaces a la víctima, las y los victimarios y observadores; así como a las familias y profesores. Algunas de las ayudas se presentan en el siguiente cuadro.⁵⁴

Cuadro 29. Ayuda para víctimas, victimarios y observadores del maltrato entre pares

Con el alumnado	<ul style="list-style-type: none"> • Dar a conocer qué es el maltrato entre pares y reflexionar sus causas y consecuencias. • Identificar qué puede hacer cada uno al respecto. • Hablar con cada uno para saber qué, cuándo y de qué depende asumir uno u otro papel. • Crear formas para que las y los victimarios sean parte del grupo. • Enseñarles a ser asertivos, empáticos, etcétera. • Enseñarles qué hacer en caso de ser víctima de maltrato entre pares: <ul style="list-style-type: none"> - Evitar palabras y confrontaciones físicas. - No desafiar a las personas que intimidan; reconocer como valor primordial la salud. - Intentar no mostrar enfado. - Tratar de no estar solo en lugares donde fácilmente pueden ser maltratados. - Llevar un diario de registro de todo lo que ocurre. - Buscar la ayuda de una o un compañero o persona adulta.
Con las familias	<ul style="list-style-type: none"> • Mantener relación continua con la escuela. • Realizar sesiones de estudio y debate sobre el modelo de convivencia.
Con el profesorado	<ul style="list-style-type: none"> • Informarlos y asesorarlos sobre el tema del maltrato entre pares. • Proporcionarles estrategias y técnicas de intervención, y guías para desarrollar y establecer un programa de prevención de maltrato entre pares.

Contexto familiar

Es necesaria la participación de las madres y los padres para que:

- Conozcan a sus hijas e hijos, los observen e identifiquen si algo raro pasa.
- Conozcan el tema y reflexionen sobre las implicaciones de las relaciones basadas en la violencia.
- Identifiquen los síntomas de la o el victimario, víctima y la o el observador.
- Conozcan y practiquen estrategias asertivas con sus hijos e hijas para que afronten la situación.

La intervención implica confianza entre padres e hijos, así como una visión de conjunto del problema sin personalizarlo, para no enemistarse con la familia contraria y en lugar de ello generar alternativas de solución en las que todas y todos estén implicados.

⁵⁴ En el apartado de Anexos se encuentran los cuestionarios para medir la percepción de la violencia escolar, tanto para estudiantes como para docentes. *Vide infra*, pp. 103 y ss.

Cuadro 30. Propuestas para padres y madres cuyos hijos(as) son víctimas del maltrato entre pares

- Una vez identificados los signos de alarma en la o el hijo, preguntarle qué le pasa o le preocupa, asegurando transmitirle confianza y seguridad de que se le puede ayudar.
- Hacer que describa lo más exacto posible cómo la o lo están molestando, dónde y quién.
- Comentar que responder con violencia no es lo más adecuado, pues generará cadenas de violencia e invitarle a encontrar soluciones pacíficas. Implica preguntarle qué le gustaría hacer.
- Mencione, en caso de poder cumplirlo, que se le ayudará a solucionar la situación; y que mientras aprende a resolverla por sí mismo(a), trate de mantenerse acompañado(a).
- Ayúdele a conversar, a hablar de sí mismo(a), decir lo que piensa, lo que siente, lo que quiere de las y los otros; visualizar qué podría hacer para protegerse, por ejemplo: responder al que se burla a través de un elogio relacionado con aquello de lo que se ha burlado, ignorarlo (siempre y cuando el acoso no sea prolongado o excesivo), acompañelo cuando lo solicite, y busque ayuda e informe en la escuela lo que está ocurriendo. Si en ella pueden hacer algo, colabore con la misma.

Cuadro 31. Propuestas para padres y madres cuyos hijos(as) son victimarios del maltrato entre pares

- Aceptar que su hijo(a) es victimario(a), analizando la situación y reflexionando sobre las causas y consecuencias.
- Conversar con la o el hijo (es importante no victimizarlo o victimizarla) acerca de sus razones y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones.
- Preguntarle qué necesita.
- Hacerle sentir escuchado(a), respetado(a), querido(a), y darle seguridad y confianza.
- Acercarse a la escuela y colaborar con ella.

Una vez que se cuenta con un panorama general del conflicto en el que se va a intervenir, se puede elaborar un programa, tal como se muestra a continuación:

Cuadro 32. Programa para el proceso de mediación

En la escuela _____				
Trabajamos el programa de prevención de maltrato entre pares _____				
Para el contexto	Qué hacemos	Cómo	Cuándo	Con el apoyo de
Individuo-grupo				
Escolar				
Familiar				

v. Anexos

1. Selección de frases de participantes adolescentes en los talleres de Juventud por la Paz de la CDHDF

Tipo de violencia	Mujeres	Hombres
Física	<p>“Cuando era más pequeña recibí mucha violencia física porque mi papá nos pegaba a mi mamá y a mí.”</p> <p>“Los chavos nos dicen groserías y nos patean.”</p> <p>“Como mi papá toma mucho recibimos violencia física, mi mamá, mis hermanitos y yo.”</p> <p>“Di golpes por chismes.”</p> <p>“He tomado alcohol dentro de la escuela.”</p>	<p>“Recibo golpes de mis cuates, pero así nos llevamos.”</p> <p>“Mi novia me da cachetadas y yo la insulto.”</p> <p>“Les hago maldades a las chavas y les pego a los demás.”</p> <p>“Una vez le prendí fuego a un perro.”</p>
Sexual	<p>“Me ofenden con palabras obscenas, me dicen piropos o los <i>arrimones</i>.”</p> <p>“Nos <i>tortean</i>, los <i>arrimones</i> y levantan la falda.”</p> <p>“Nos acosan con la mirada.”</p> <p>“A veces me dicen piropos, pero no les hago caso.”</p> <p>“Nos <i>tortean</i> en la casa.”</p>	<p>“Me pegan en el pene y yo también les pego o en el trasero.”</p> <p>“Me <i>tortean</i> a cada rato y me pegan en los genitales.”</p> <p>“Beso a las mujeres a la fuerza.”</p> <p>“Trabajo en un micro y les voy diciendo cosas a las mujeres.”</p> <p>“Extorsiono para que me paguen mi dinero, porque no pagan <i>torteo</i>”.</p>
Psicológica	<p>“He recibido violencia emocional por extorsión por dinero; si no, matan a mis padres.”</p> <p>“Me dicen que estoy gorda.”</p> <p>“Me dicen ‘yo te mantengo’ y mi mamá le dice a mi papá ‘dame dinero porque te lavo tu ropa.’”</p> <p>“Luego los chamacos nos hacen sentir mal porque nos dicen de cosas.”</p> <p>“Maltrato a mi novio, lo insulto.”</p> <p>“Ejercí violencia cuando digo mentiras o le agarro dinero a mis papás.”</p> <p>“Hice muy mal al decirle a mi mamá ‘ruquita menopáusica.’”</p>	<p>“Recibo violencia cuando me dicen de cosas mis compañeros.”</p> <p>“Me dicen estúpido, tonto, <i>pendejo</i>, etcétera.”</p> <p>“Me dicen siempre que soy un inútil”</p> <p>“Una banda contraria mató a uno de mis cuates.”</p> <p>“Insultó a algunos compañeros por su físico y los hago sentir mal.”</p> <p>“Yo pongo apodos y les doy sus <i>sapes</i>, les falto al respeto a las mujeres.”</p> <p>“Mando piropos: sí he robado y maltratado.”</p> <p>“Hago todo lo que me hacen, pero con más coraje.”</p> <p>“Yo pongo apodos, humillo y todo lo que hago me lo hacen a mí.”</p>
Estructural	<p>“Recibimos violencia económica por falta de dinero.”</p> <p>“A veces prohíben el espacio a las mujeres.”</p>	<p>“Hace tres años que no veo a mi mamá porque está en Estados Unidos.”</p> <p>“Vendí droga porque mi papá me dijo.”</p>

2. Cuestionario sobre maltrato entre iguales⁵⁵

El siguiente cuestionario pretende ayudarnos a conocer cómo son las relaciones entre personas de tu edad. Con la información que tú y otros chicos y chicas nos proporcionen podremos identificar algunos de los problemas que a veces surgen entre nosotros. La información que nos brinden, especialmente si es sincera, es de gran importancia para buscar las soluciones adecuadas, porque sólo tú sabes cómo te sientes ante determinadas situaciones.

Nombre de la escuela:

Edad: _____ Sexo: mujer _____ hombre _____

Grado: _____ Fecha: _____

1. ¿Con quién vives?
 - a) Con mi padre y mi madre.
 - b) Sólo con uno de ellos.
 - c) Con otros familiares.
 - d) Otros (especifica) _____ .

2. ¿Cuántos hermanos tienes?
 - a) Ninguno.
 - b) Uno.
 - c) Dos.
 - d) Tres o más.

3. ¿Cómo te sientes en tu casa?
 - a) Bien.
 - b) Ni bien ni mal.
 - c) Mal.

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta).
 - a) Discusiones.
 - b) Excursiones y fiestas.
 - c) Peleas (algunos se pegan).
 - d) Otras (especifica) _____ .

⁵⁵ Adaptación del "Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales," de la Universidad de Sevilla/Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, elaborado por R. Ortega, J. A. Mora-Merchán y J. Mora.

5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?
 - a) Bien.
 - b) Ni bien ni mal.
 - c) Mal.

6. ¿Cuántos buenos amigos tienes (amigos y amigas de verdad) en tu escuela?
 - a) Ninguno.
 - b) Uno.
 - c) Entre dos y cinco.
 - d) Seis o más.

7. ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos o amigas no han querido estar contigo?
 - a) Nunca.
 - b) Pocas veces.
 - c) Muchas veces.

8. ¿Cómo te tratan tus profesoras y profesores?
 - a) Bien.
 - b) Ni bien ni mal.
 - c) Mal.

9. ¿Cómo te va en la escuela?
 - a) Bien.
 - b) Ni bien ni mal.
 - c) Mal.

10. ¿Cuántas veces te han molestado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras?
 - a) Nunca.
 - b) Pocas veces.
 - c) Muchas veces.

11. Si tus compañeros o compañeras te han molestado en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?
 - a) Nadie me ha molestado nunca.
 - b) Desde hace una semana.
 - c) Desde hace un mes.
 - d) Desde principios de curso.
 - e) Desde siempre.

12. ¿Hay alguien más que te moleste o maltrate con frecuencia?
- a) No.
 - b) Sí (si quieres, dinos quién) _____ .
13. Si te han molestado en alguna ocasión, ¿por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) Nadie me ha molestado nunca.
 - b) No lo sé.
 - c) Porque los(as) provoqué.
 - d) Porque soy diferente a ellos(as).
 - e) Porque soy más débil.
 - f) Por molestarme.
 - g) Por hacerme una broma.
 - h) Otros (especifica)_____ .
14. ¿En qué clase están los chicos y las chicas que suelen molestar o maltratar a otras u otros compañeros? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) No lo sé.
 - b) En la misma clase.
 - c) En el mismo curso, pero en otra clase.
 - d) En un curso superior.
 - e) En un curso inferior.
15. ¿Quiénes suelen ser las o los que molestan o maltratan a otras y otros compañeros?
- a) No lo sé.
 - b) Un chico.
 - c) Un grupo de chicos.
 - d) Una chica.
 - e) Un grupo de chicas.
 - f) Un grupo de chicas y chicos.
16. ¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación o maltrato? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) No lo sé.
 - b) En la clase.
 - c) En el patio.
 - d) En la calle.
 - e) En los baños.
 - f) Otros (especifica)_____ .

17. ¿Quién intenta solucionar las situaciones de maltrato?
- a) No lo sé.
 - b) Nadie.
 - c) Algún(a) profesor(a).
 - d) Algún(a) compañero(a).
18. Si alguien te molesta, ¿con quién platicas de lo que sucede? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) Nadie me molesta.
 - b) No hablo con nadie.
 - c) Con las y los profesores.
 - d) Con mi familia.
 - e) Con mis compañeros y/o compañeras.
19. ¿Serías capaz de molestar a alguna o alguno de tus compañeros en alguna ocasión?
- a) Nunca.
 - b) No lo sé.
 - c) Sí, si me provocan.
 - d) Sí, si mis amigos(as) lo hacen.
 - e) Otras razones (especifica) _____ .
20. Si has molestado a algunas o algunos compañeros, ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) No he molestado a nadie.
 - b) Nadie me ha dicho nada.
 - c) Sí, a mis profesores(as) les ha parecido mal.
 - d) Sí, a mi familia le ha parecido mal.
 - e) Sí, a mis amigos(as) les ha parecido mal.
 - f) Sí, mis profesores(as) me dijeron que estaba bien.
 - g) Sí, mi familia me dijo que estaba bien.
 - h) Sí, mis compañeros(as) me dijeron que estaba bien.
21. Si has participado en situaciones de violencia hacia tus compañeros(as), ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) No he molestado a nadie.
 - b) No lo sé.
 - c) Porque me provocaron.
 - d) Porque son distintos en algo (*punks, fresas, nacos, gays, etcétera*).
 - e) Porque eran más débiles.
 - f) Por molestar.
 - g) Por hacer una broma.
 - h) Otros (especifica) _____ .

22. ¿Cuáles son, a tu parecer, las formas de maltrato más comunes entre compañeros(as)?
- a) No lo sé.
 - b) Poner apodosos o dejar en ridículo.
 - c) Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar, etcétera).
 - d) Robar.
 - e) Amenazar.
 - f) Rechazar, aislarse.
 - g) Otras (especifica) _____ .
23. ¿Con qué frecuencia se dan los maltratos en tu escuela?
- a) Nunca.
 - b) Pocas veces.
 - c) Muchas veces.
24. ¿Cuántas veces has participado en actos de violencia hacia tus compañeros(as)?
- a) Nunca.
 - b) Pocas veces.
 - c) Muchas veces.
25. ¿Qué piensas de las y los chicos que molestan a otras y otros compañeros?
- a) Nada, no me importa.
 - b) Me parece mal.
 - c) Es normal que pase entre compañeros(as).
 - d) Hacen bien, tendrán sus motivos.
26. ¿Por qué crees que algunos chicos y chicas molestan a otras u otros? (puedes elegir más de una respuesta)
- a) No lo sé.
 - b) Porque se meten con ellos(as).
 - c) Porque son más fuertes.
 - d) Por hacer una broma.
 - e) Otras razones (especifica) _____ .
27. ¿Qué sueles hacer cuando una o un compañero molesta a otro?
- a) Nada, no es mi problema.
 - b) Nada, aunque creo que debería hacer algo.
 - c) Aviso a alguien que pueda solucionar la situación.

28. ¿Crees que habría que solucionar el problema de la violencia?
- a) No sé.
 - b) No.
 - c) Sí.
 - d) No se puede solucionar.
29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglara la situación de violencia en la escuela?
- a) No se puede arreglar.
 - b) No sé.
 - c) Que se haga algo (explica brevemente qué en el caso de las siguientes personas):

Las y los profesores

Las familias

Las y los compañeros

30. Si tienes algo que añadir sobre el tema que no te hayamos preguntado, puedes escribirlo a continuación. *Si quieres* escribir tu nombre, éste es el momento de hacerlo.

3. Cuestionario para profesores(as)

Estamos estudiando las relaciones interpersonales entre las y los compañeros de la escuela. Nuestro interés se centra especialmente en los problemas de violencia que entre ellos se dan. Este cuestionario pretende ayudarnos a conocer cómo es este tipo de relaciones y qué estrategias podemos diseñar para intervenir sobre dicho problema. Las opiniones que nos proporciones facilitarán nuestra tarea y así estarás colaborando en la mejora del entorno social y personal de nuestra escuela. Gracias por tus aportaciones.

Contesta el cuestionario completándolo con tus opiniones. En algunas preguntas deberás rodear la opción que se encuentre más de acuerdo con lo que opinas.

1. ¿Cómo definirías el clima de relaciones interpersonales en tu clase?
 - a) Muy bueno (muy satisfactorio para ti y para el alumnado).
 - b) Bueno (es un buen clima, aunque hay aspectos concretos que se podrían mejorar).
 - c) Insatisfactorio (hay problemas de conjunto que no se resuelven fácilmente).
 - d) Muy malo (hay problemas permanentes, resulta muy duro trabajar así).

2. Señala las dos principales causas a las que atribuyes las malas relaciones (violencia y maltrato) entre las y los alumnos.

3. ¿Qué haces para mejorar las relaciones interpersonales en tu clase?

4. Si estás en el patio de recreo y tienes que distinguir entre lo que es simplemente un juego rudo de una auténtica pelea, ¿en qué aspectos (gestos, actitudes y hechos) te fijas?

Juego

Actitud violenta

5. Nombra los tipos de actuaciones violentas más frecuentes entre las y los alumnos.

6. ¿En qué lugares de la escuela y sus alrededores ocurren los actos de violencia y maltrato entre las y los alumnos de tu escuela?

7. ¿Qué sueles hacer cuando hay un conflicto de violencia entre estudiantes?

8. Describe brevemente los dos últimos conflictos reales entre estudiantes en los que te has visto implicado(a) y cuál fue tu intervención.

9. Valora entre 1 y 5 las siguientes frases según tu grado de acuerdo: 1 es totalmente de acuerdo y 5 es totalmente en desacuerdo; los otros números son las graduaciones intermedias.

	1	2	3	4	5
Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo de mi currículo.					
Las situaciones violentas son un grave problema en mi colegio.					
Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado.					
La o el profesor se encuentra indefenso ante los problemas de disciplina y violencia del alumnado.					
La o el propio profesor es, en ocasiones, el objeto de ataque del alumnado.					
Los padres y madres de las y los alumnos a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
En los casos de violencia, me siento respaldado(a) por el resto de mis compañeros(as) y profesores(as).					
En mi clase suelo controlar los conflictos y las manifestaciones de violencia, no llegando a ser un problema.					

	1	2	3	4	5
Las y los profesores sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela.					
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia y se decida a actuar.					
Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en la escuela hay que involucrar a las familias.					
La saturación de contenidos en los programas de estudio es una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales.					
Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículo escolar.					
Considero que empezar un proyecto de intervención sobre la violencia en esta escuela es una idea muy buena.					

10. Si has valorado con 3, 4 o 5 la frase anterior, ¿estarías dispuesto(a) a participar en un proyecto para desarrollar estrategias de intervención sobre este tema? (menciona a través de qué situaciones educativas concretas)

11. Añade, si es tu elección, algo que no te hayamos preguntado y que consideres importante mencionar.

4. Cuestionario para sondeo rápido sobre el maltrato entre compañeros(as) y violencia escolar

Situaciones que me ocurren

Situación	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Me amenazan con armas (tijeras, navajas, etcétera).			
Me obligan con amenazas a hacer cosas que no quiero.			
Me acosan sexualmente.			
Me amenazan sólo para atemorizarme.			
Me golpean.			
Me roban las cosas.			
Me rompen las cosas.			
Me esconden las cosas.			
Hablan mal de mi.			
Me ponen apodos que me ofenden o ridiculizan.			
Me insultan.			
No me dejan participar.			
Me ignoran.			
Me presionan para que consuma alcohol en la escuela.			
Me presionan para que consuma drogas en la escuela.			

Situaciones en las que tomo parte

Situación	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Hablo mal de mis compañeros(as).			
Insulto.			
Pongo apodos que ofenden o ridiculizan.			
No dejo participar a las y los compañeros que me caen mal.			
Ignoro.			
Golpeo.			
Rompo y destruyo cosas.			
Amenazo sólo para atemorizar.			
Escondo cosas.			
Acoso sexualmente.			
Amenazo con armas (tijeras, navajas, etcétera).			
Robo cosas.			
Obligo a las y a los demás a hacer cosas que no quieren con amenazas.			
Consumo bebidas alcohólicas en la escuela.			
Consumo drogas en la escuela.			

5. Dinámica: ¿Qué hacemos con los pobres?⁵⁶

En nuestras ciudades vemos con frecuencia muchos pobres que piden limosna a la gente que pasa por la calle. Todo el mundo se queja de que los pobres molestan y estropean la ciudad. Durante este mes han sido tantas las quejas de las y los ciudadanos que la delegación ha decidido enviar a la mayoría de los pobres de la ciudad a vivir en el barrio Los jardines. Cuando los vecinos de dicho barrio se enteraron, se enfadaron muchísimo y dijeron que no querían “pobres” cerca de ellos. Para tratar el tema, la delegación convocó una reunión esa tarde. A la reunión asistieron:

- El presidente de la asociación de vecinos del barrio Los jardines.
- El chico que está sin trabajo y siempre pide limosna en la puerta del mercado.
- Una señora mayor, también pobre.
- El representante del ayuntamiento.

Desarrollo: Las y los alumnos deberán repartir los papeles para hacer la representación de la reunión y buscar argumentos para convencer a los demás de su opinión, tales como:

- Presidente de vecinos: ni tú ni tus vecinos quieren que los pobres vayan a su barrio.
- Chico joven: quieres demostrar a todos que tienes derecho a un lugar donde vivir.
- Señora mayor: hace muchos años que vas por la calle pidiendo limosna y te da igual lo que se decida en la reunión. Lo que te molesta mucho es que los vecinos de Los jardines no quieren que vivas en su barrio.
- Representante de la delegación: debes convencer al presidente de vecinos de que los pobres tienen que vivir en el barrio Los jardines, y exigir que los pobres respeten a las y los vecinos. Además, sabes que la delegación es quien manda y, por tanto, tú puedes decidir.

La o el profesor introducirá el tema mediante preguntas tales como: ¿han visto alguna vez un pobre?, ¿qué es lo que hacen?, ¿por qué lo hacen?, ¿qué piensan de ellos?, ¿les gustaría que fueran sus vecinos?, ¿por qué?, etc. Se trata básicamente de desarrollar la breve presentación que aparece en la ficha y que culmina con la exposición del caso que deben representar. La o el maestro(a) señala cuál es la situación y los personajes que en ella intervienen y pide voluntarios que quieran representar los papeles. Con el fin de facilitar la representación, se pueden comentar en grupo las razones que cada personaje tiene para pensar y actuar de aquella manera (por ejemplo: ¿por qué creen que el presidente de la asociación de vecinos opina de esta manera?; y si en la reunión cambiara de opinión, ¿qué dirían sus vecinos?, etcétera).

⁵⁶ Tomado y adaptado de María Rosa Buxarrais et al., *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*, México, Progreso, 2001.

6. Las inteligencias múltiples, según Howard Gardner

- *Verbal-lingüística*. Implica saber utilizar el lenguaje escrito y oral para convencer y comunicar. A quienes son fuertes en esta inteligencia les gusta leer, escribir, hablar y escuchar.
- *Lógico-matemática*. Es la habilidad para calcular, resolver operaciones, comprobar hipótesis y establecer relaciones lógicas. A quienes son fuertes en esta inteligencia les gusta resolver problemas, cuantificar resultados y determinar relaciones de causa y efecto.
- *Visual-espacial*. Es la habilidad para percibir visual y espacialmente lo que nos rodea, para orientarse, para pensar en tres dimensiones y realizar imágenes mentales. A quienes son fuertes en esta inteligencia les gusta diseñar, dibujar, combinar colores, arreglar objetos y tienen buen sentido de la orientación.
- *Musical-rítmica*. Es la habilidad para escuchar, reproducir una melodía, discernir ritmo, timbre y tono. Quienes son fuertes en esta inteligencia gustan de escuchar y crear música en sus múltiples formas.
- *Físico-kinestésica*. Es la habilidad que involucra el cuerpo para resolver problemas o manipular objetos. En esta inteligencia se desarrolla la motricidad fina y gruesa. Quienes son fuertes en esta inteligencia disfrutan de las actividades físicas, de la actuación y del desarrollo de habilidades físicas.
- *Naturalista*. Es la habilidad para reconocer patrones en la naturaleza, clasificar objetos y seres vivos, y encontrar relaciones en los ecosistemas. A las personas con inteligencia naturalista les gusta coleccionar, analizar, estudiar y cuidar de las plantas, animales y del medio ambiente.
- *Emocional*. Es la capacidad de entender nuestras emociones y las de las demás personas. Determina nuestra capacidad de resistencia a la frustración, a la confusión o nuestra manera de reaccionar ante la adversidad. Se divide en:
 - Interpersonal. Es el entendimiento de otras personas, la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de otros. Las personas con inteligencia interpersonal tienen habilidades de liderazgo, de amistad y la habilidad de comprender puntos de vista diferentes a los propios.
 - Intrapersonal. Es el entendimiento de uno mismo. Las personas fuertes en esta inteligencia disfrutan estando solos, la contemplación y la oportunidad de explorar estados internos y pensamientos, incluyendo preferencias, planes, fantasías, memorias y sentimientos.

7. *La Cenicienta* (resumen)

Hubo una vez una joven muy bella que no tenía padres, sino una madrastra, viuda e impertinente, con dos hijas muy feas. Ella hacía los trabajos más duros de la casa, y como sus vestidos estaban siempre tan manchados de ceniza todos la llamaban *Cenicienta*.

Un día el rey de aquel país anunció que iba a dar una gran fiesta a la que invitaba a todas las jóvenes casaderas del reino.

—Tú, Cenicienta, no irás —dijo la madrastra—. Te quedarás en casa fregando el suelo y preparando la cena para cuando volvamos.

Llegó el día del baile y Cenicienta, apesadumbrada, vio partir a sus hermanastras hacia el palacio real. Cuando se encontró sola en la cocina no pudo reprimir sus sollozos.

—¿Por qué seré tan desgraciada? —exclamó.

De pronto se le apareció su hada madrina.

—No te preocupes —exclamó el hada—. Tú también podrás ir al baile, pero con una condición: que cuando el reloj del palacio dé las 12 campanadas tendrás que regresar sin falta.

Y tocándola con su varita mágica la transformó en una maravillosa joven.

La llegada de Cenicienta al palacio causó honda admiración. Al entrar en la sala de baile, el príncipe quedó tan prendado de su belleza que bailó con ella toda la noche. Sus hermanastras no la reconocieron y se preguntaban quién sería aquella joven.

En medio de tanta felicidad Cenicienta oyó sonar en el reloj del palacio las 12 campanadas.

—¡Oh, Dios mío! ¡Tengo que irme! —exclamó.

Atravesó el salón y bajó la escalinata perdiendo en su huída un zapato que el príncipe recogió asombrado.

Para encontrar a la bella joven, el príncipe ideó un plan. Se casaría con aquella que pudiera calzarse el zapato. Envío a sus heraldos a recorrer todo el reino. Las doncellas se lo probaban en vano, pues no había ni una a quien le fuera bien el zapatito.

Al fin llegaron a casa de Cenicienta, y claro está que sus hermanastras no pudieron calzar el zapato, pero cuando se lo puso Cenicienta vieron con estupor que le quedaba perfecto.

Y así sucedió que el príncipe se casó con la joven y vivieron muy felices para siempre.

8. Convención sobre los Derechos del Niño (versión para niñas y niños)

Esta Convención es un tratado internacional que establece los derechos de las niñas y los niños; México está obligado a cumplirlo porque lo ratificó en 1990.

ARTÍCULO 1º. Somos niñas y niños los que tenemos menos de 18 años.

ARTÍCULO 2º. Todas las niñas y los niños tenemos estos derechos, sin distinción de raza, sexo, color, religión, idioma, opinión política, posición social o económica, impedimentos físicos o por la condición de nuestros papás, mamás o tutores.

ARTÍCULO 3º. Todas las acciones de las instituciones públicas y privadas deben tener siempre en cuenta lo que es mejor para las niñas y los niños.

ARTÍCULO 4º. El Estado tiene la obligación de llevar a cabo todo lo necesario para hacer que se cumplan nuestros derechos.

ARTÍCULO 5º. Nuestros papás, mamás o tutores tienen la responsabilidad y el derecho de orientarnos en nuestro desarrollo, con el fin de que ejerzamos los derechos que nos corresponden.

Derechos a la vida, a la identidad y a la familia

ARTÍCULO 6°. Las niñas y los niños tenemos derecho a vivir. El Estado tiene la obligación de garantizar nuestra supervivencia y desarrollo.

ARTÍCULO 7°. Tenemos derecho a un nombre, a una nacionalidad y, en la medida posible, a conocer a nuestra mamá y a nuestro papá.

ARTÍCULO 8°. A ningún niño o niña se nos puede privar de la identidad. Es decir, nadie puede quitarnos el nombre, la nacionalidad o la familia.

ARTÍCULO 9°. Si nuestro papá y nuestra mamá nos cuidan bien, nadie puede separarnos de ellos. Si deciden separarse y vivir en casas distintas, tenemos derecho de seguir viendo a los dos.

ARTÍCULO 10. Si nuestro papá o mamá o los dos viven fuera de México, nuestro gobierno y los gobiernos extranjeros deben de ayudar a reunirnos.

ARTÍCULO 11. Nadie puede llevarnos o retenernos en el extranjero de manera ilegal.

Derechos a la expresión, a la información y a la participación

ARTÍCULO 12. Tenemos derecho a opinar sobre los asuntos que nos afectan y nuestra opinión debe tomarse en cuenta.

ARTÍCULO 13. Las niñas y los niños podemos hablar, escribir y contar todo lo que queramos, siempre y cuando no afectemos el derecho de otras personas.

ARTÍCULO 14. Las niñas y los niños podemos pensar y creer en lo que queramos.

ARTÍCULO 15. Tenemos derecho a reunirnos libremente, en forma pacífica, y a formar agrupaciones.

ARTÍCULO 16. Todas las personas deben respetar nuestra vida privada y no perjudicar nuestra imagen o reputación.

ARTÍCULO 17. La radio, el cine, la televisión y la prensa deben darnos información que nos ayude a ser mejores.

Derechos a la protección del Estado

ARTÍCULO 18. Nuestra mamá y nuestro papá tienen la obligación de cuidarnos y el Estado debe de ayudarlos para ello.

ARTÍCULO 19. El Estado debe protegernos de abusos y maltratos, ya sea que provengan de nuestro papá, nuestra mamá o cualquier persona.

ARTÍCULO 20. Si no vivimos con nuestra familia, las autoridades deben ofrecernos protección y cuidados especiales.

ARTÍCULO 21. Si una familia quiere adoptarnos, nuestros parientes más cercanos deben estar de acuerdo y esto lo tiene que autorizar una o un juez.

ARTÍCULO 22. Si en alguna ocasión nos obligan a salir de nuestro país y refugiarnos en otro, el país al que lleguemos debe acogernos y brindarnos protección.

Derecho a la salud, a la alimentación, a la educación y a la seguridad social

ARTÍCULO 23. Quienes padecemos algún problema físico o mental tenemos derecho a recibir ayuda especializada y a participar plena y dignamente en la sociedad.

ARTÍCULO 24. Las niñas y los niños tenemos derecho a recibir una alimentación adecuada, a tomar agua potable y a acceder a los servicios de salud. Además, las autoridades deben prohibir las prácticas que perjudiquen nuestra salud.

ARTÍCULO 25. Si vivimos en una casa-hogar o en el hospital, tenemos derechos a que se revisen de manera periódica las circunstancias que nos llevaron a ingresar a esas instituciones.

ARTÍCULO 26. Todas las niñas y los niños tenemos derechos a beneficiarnos de la seguridad social.

ARTÍCULO 27. Nuestros padres y nuestras madres tienen la responsabilidad de ofrecernos un nivel de vida adecuado que nos permita desarrollarnos en lo físico, mental, espiritual, moral y social. Si ellos no pueden hacerlo el Estado debe ayudarlos.

ARTÍCULO 28. Tenemos derecho a la educación. En nuestro país la educación básica es gratuita y obligatoria. En la escuela no deben imponernos castigos que vayan contra nuestra dignidad.

ARTÍCULO 29. La educación que recibimos debe desarrollar al máximo nuestras capacidades y aptitudes. Nos deben enseñar a respetar los derechos humanos y las libertades fundamentales de todas las personas, así como apreciar nuestra cultura y a respetar la naturaleza.

Derecho a la cultura, el arte y la recreación

ARTÍCULO 30. Las niñas y los niños que pertenecemos a un grupo indígena o religioso tenemos derecho a vivir nuestra propia cultura, a participar en nuestra religión y a hablar nuestro propio idioma.

ARTÍCULO 31. Tenemos derecho a descansar, a jugar y a participar en actividades culturales y recreativas.

Derechos de protección

ARTÍCULO 32. Nadie puede obligarnos a hacer trabajos que afecten nuestra salud, desarrollo y educación. El Estado debe establecer las edades a las que podemos empezar a trabajar, así como los horarios y las condiciones laborales.

ARTÍCULO 33. Las autoridades deben protegernos del uso de las drogas e impedir que personas adultas nos utilicen para vender o producir esas sustancias.

ARTÍCULO 34. Tenemos derecho a que se nos protejan contra todas las formas de explotación y abuso sexual. Nadie debe utilizarnos con fines sexuales, como en la pornografía y en la prostitución infantil.

ARTÍCULO 35. Nadie puede comprar o vender a una niña o a un niño.

ARTÍCULO 36. Tenemos derecho a que nos protejan contra cualquier forma de abuso o actividad que nos haga daño.

ARTÍCULO 37. Ninguna niña o niño debe ser objeto de torturas, castigos inhumanos o pena de muerte. Si desobedecemos la ley, tenemos derecho a recibir ayuda legal adecuada y a comunicarnos con nuestra familia.

ARTÍCULO 38. Las niñas y los niños no debemos participar en guerras y merecemos protección y cuidados especiales.

ARTÍCULO 39. Si alguien nos maltrata o agrede, tenemos derecho a recibir un tratamiento que nos permita recuperarnos.

ARTÍCULO 40. Si nos acusan de violar la ley penal, tenemos derecho a una o un abogado para que nos defienda. Además se deben respetar todos nuestros derechos fundamentales.

Defendamos nuestros derechos

ARTÍCULO 41. Si en un país hay leyes que nos protegen mejor que la Convención, tenemos derecho a disfrutar esas leyes.

ARTÍCULO 42. El gobierno debe dar a conocer nuestros derechos de manera amplia para que niñas, niños y personas adultas los conozcan por igual.

ARTÍCULO 43. Existe un comité de la ONU que vigila el cumplimiento de nuestros derechos.

ARTÍCULO 44. El gobierno debe informar a ese comité lo que ha hecho para que se cumplan y respeten nuestros derechos.

ARTÍCULO 45. Otras instituciones e incluso nosotras y nosotros mismos podemos informar a este comité sobre la situación de nuestros derechos.

ARTÍCULOS 46 AL 54. Se refieren a los procesos para ratificar o enmendar la Convención.

9. Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal (resumen)

[...]

ARTÍCULO 3. Todas las y los jóvenes como miembros de la sociedad y como habitantes del Distrito Federal, tienen el derecho a una vida digna en la ciudad.

[...]

ARTÍCULO 5. Derecho al pleno goce y disfrute de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, tanto a nivel individual como colectivo. Tienen la igualdad de derechos, oportunidades y responsabilidades hombres y mujeres y se prohíbe toda distinción, exclusión, o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el goce o el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de la mujer.

[...]

ARTÍCULO 6. Todas las y los jóvenes tienen derecho al trabajo digno y bien remunerado. La primera experiencia laboral se entenderá como el proceso de integración de los jóvenes de 14 a 29 años de edad al mercado laboral, el cual permitirá a la persona joven participar en procesos de capacitación y formación laboral articulados con el proceso de la educación formal. El trabajo juvenil, en ningún caso podrá ser de aquellos que impidan una educación que les permita desarrollar al máximo sus potencialidades.

[...]

ARTÍCULO 10. Todas las y los jóvenes tienen derecho a acceder al sistema educativo. En la ciudad de México la educación impartida por el gobierno será gratuita en todos sus niveles, incluyendo nivel medio superior y superior.

[...]

ARTÍCULO 13. En los programas educativos se debe dar especial énfasis a la información y prevención con relación a las diferentes temáticas y problemáticas de la juventud del Distrito Federal,

en particular en temas como la ecología, la participación ciudadana, las adicciones, la sexualidad, VIH/sida, problemas psicosociales, entre otros.

[...]

ARTÍCULO 15. Todas las y los jóvenes tienen el derecho al acceso y a la protección de la salud, bienestar físico, mental y social.

[...]

ARTÍCULO 17. El gobierno debe generar y divulgar información referente a temáticas de salud de interés y prioritarias para las y los jóvenes, adicciones, VIH/sida, infecciones de transmisión sexual (ITS), nutrición, salud pública y comunitaria, entre otros.

ARTÍCULO 18. Todas las y los jóvenes tienen el derecho de disfrute y ejercicio pleno de su sexualidad y a decidir, de manera consciente y plenamente informada, el momento y el número de hijos que deseen tener.

[...]

ARTÍCULO 20. El gobierno debe generar acciones que permitan divulgar información referente a salud reproductiva, ejercicio responsable de la sexualidad, VIH/sida, educación sexual, embarazo en adolescentes, maternidad y paternidad responsable, entre otros.

ARTÍCULO 21. Todas las y los jóvenes tienen derecho al acceso a espacios culturales y a expresar sus manifestaciones culturales de acuerdo con sus propios intereses y expectativas.

[...]

ARTÍCULO 24. Todas las y los jóvenes tienen el derecho al disfrute de actividades de recreación y al acceso a espacios recreativos para el aprovechamiento positivo y productivo de su tiempo libre.

[...]

ARTÍCULO 27. Todas las y los jóvenes tienen el derecho a practicar cualquier deporte de acuerdo con su gusto y aptitudes.

[...]

ARTÍCULO 30. Todas las y los jóvenes tienen el derecho de fortalecer y expresar los diferentes elementos de identidad que los distinguen de otros sectores y grupos sociales y que, a la vez, los cohesionan con otros.

[...]

ARTÍCULO 33. Todas las y los jóvenes en situaciones especiales desde el punto de vista de la pobreza, exclusión social, indigencia, situación de calle, discapacidad, privación de la libertad, tienen el derecho a reinsertarse e integrarse a la sociedad y a ser sujetos de derechos y oportunidades que les permitan acceder a servicios y beneficios sociales que mejoren su calidad de vida.

[...]

ARTÍCULO 36. Todas las y los jóvenes tienen el derecho a la participación social y política como forma de mejorar las condiciones de vida de los sectores juveniles.

[...]

ARTÍCULO 39. Todas las y los jóvenes tienen derecho a formar organizaciones autónomas que busquen hacer realidad sus demandas, aspiraciones y proyectos colectivos, contando con el reconocimiento y apoyo del gobierno y de otros actores sociales e institucionales.

[...]

ARTÍCULO 41. Todas las y los jóvenes tienen derecho a recibir, analizar, sistematizar y difundir información objetiva y oportuna que les sea de importancia para sus proyectos de vida, sus intereses colectivos y para el bien de la ciudad.

[...]

ARTÍCULO 43. Todas las y los jóvenes tienen derecho a disfrutar de un medio ambiente natural y social sano que respalde el desarrollo integral de la juventud de la ciudad.

[...]

ARTÍCULO 45. Ningún joven puede ser molestado, discriminado o estigmatizado por su sexo, edad, orientación sexual, raza, color de piel, lengua, religión, opiniones, condición social, nacionalidad, la pertenencia a un pueblo indígena o a una minoría étnica, las aptitudes físicas y psíquicas, el lugar donde vive o cualquier otra situación que afecten la igualdad de derechos entre los seres humanos.

ARTÍCULO 46. Los y las jóvenes son portadores y al mismo tiempo realizadores de los derechos humanos que a continuación se mencionan:

- a) Al pleno goce y disfrute de los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales contenidos en los respectivos pactos internacionales de las Naciones Unidas.
- b) Al respeto de su libertad y ejercicio de la misma, sin ser coartados ni limitados en las actividades que derivan de ella, prohibiéndose cualquier acto de persecución, represión del pensamiento, y en general, todo acto que atente contra la integridad física y mental, así como contra la seguridad de las y los jóvenes.
- c) A la igualdad ante la ley y al derecho a una protección legal equitativa sin distinción alguna.
- d) A la orientación sexual y ejercicio responsable de la sexualidad, de modo que la práctica de ella contribuya a la seguridad de cada joven y a su identidad y realización personal, evitando cualquier tipo de marginación y condena social por razón de la vida sexual.
- e) A no ser arrestado, detenido, preso o desterrado arbitrariamente. Todo joven tiene derecho a las garantías del debido proceso en todas aquellas situaciones en que estuviese encausado por la justicia.
- f) En todo proceso judicial, las y los jóvenes contarán con un defensor especializado en derechos juveniles.

ARTÍCULO 46 *bis*. Los jóvenes con discapacidad tienen derecho a disfrutar de una vida plena y digna. Los jóvenes con discapacidad son aquellos que presentan una disminución en sus facultades físicas, intelectuales o sensoriales que le limitan para realizar ciertas actividades.

[...]

ARTÍCULO 46 *sexter*. Las políticas de promoción de la equidad buscarán establecer un trato especial y preferente a favor de los y las jóvenes que se encuentran en una situación de desventaja o de vulnerabilidad, para crear condiciones de igualdad real y efectiva. En particular estas políticas se dirigirán a las siguientes finalidades y personas:

- I. Asegurar la equidad de género;
- II. La superación de la pobreza;
- III. La superación de la exclusión cultural o étnica;
- IV. Las y los jóvenes con discapacidades; y
- V. Los jóvenes con VIH/sida.

ARTÍCULO 46 *septer*. En el caso de las y los jóvenes en situación de calle, el gobierno, a través del instituto, implementará programas de superación de la pobreza, educativos, de capacitación para el trabajo, de educación sexual y de salud reproductiva que coadyuven con su superación personal.

ARTÍCULO 47. Es deber de todo joven respetar y hacer cumplir la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el marco jurídico del Distrito Federal, en concordancia con el respecto irrestricto de los derechos de los demás grupos y segmentos de la sociedad capitalina, todo ello a través de la convivencia pacífica, la tolerancia, la democracia y el compromiso social.

10. Exámenes cooperativos

Propósitos: realizar exámenes cooperativos promueve el estudio grupal e involucra a las y los alumnos en el proceso de construcción de conocimientos.

Desarrollo: se reparten los contenidos de la unidad o unidades a examinar, en equipos de no más de cuatro integrantes. Cada equipo deberá elaborar preguntas o reactivos para el examen (dependiendo del tamaño del grupo pueden ser de cinco a 10 preguntas por cada equipo), de manera tal que la o el profesor elige entre ellas las que mejor convengan a los contenidos. Cuando todos(as) entregan sus preguntas se escriben en el pizarrón o se dictan para que sean conocidas. Del total de preguntas elaboradas se sugiere elegir no más de 50 por ciento para la elaboración del examen. Las reglas son:

- Elaborar más preguntas/reactivos complejas(os) que accesibles.
- Elaborar preguntas/reactivos que no requieran la respuesta literal del texto o de las definiciones empleadas. Las preguntas deben exigir una respuesta desarrollada.
- Elaborar reactivos como: completar frases, relacionar columnas, interpretar textos breves, la imaginación es importante.

Cuando las y los alumnos se ven involucrados en la elaboración del examen se propicia: 1) que estudien el tema que les corresponde de manera más profunda, y 2) les agrada conocer de antemano las preguntas del examen, pues ello les garantiza una buena calificación. Lejos de lo que muchos piensan, el examen cooperativo contribuye a que las y los alumnos estudien más, centrándose en los aspectos importantes, pues para elaborar las preguntas se requiere un trabajo de análisis y selección que rebasa lo que se aprende de memoria, y como tendrán que estudiar todas las preguntas que presentó todo el grupo, sus conocimientos serán más amplios que lo que el examen les pida responder.

Bibliografía

- Antaki, Ikram, *El manual del ciudadano contemporáneo*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Araujo Monroy, Alejandro, “*Dioniso a media calle: la juventud en el olvido*”, en *El Cotidiano*, revista de la realidad mexicana actual, núm. 109, México, UAM, septiembre-octubre de 2001.
- Avilés, José María, “*Bullying*. Intimidación y maltrato entre el alumnado”, disponible en <www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=1032>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Badiou, Alain, *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*, México, Herder, 2004.
- “Bases teóricas sobre la promoción de la *noviolencia*”, disponible en <www.educacionenvalores.org/spip.php?article1233>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Bisquerra Alzina, Rafael, *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis (col. Educación emocional), 2000.
- Buxarrais, María Rosa, et al., *La educación moral en primaria y en secundaria*, México, Cooperación Española/SEP (Biblioteca del normalista), 1997.
- _____, *La educación moral en primaria y en secundaria. Una experiencia española*, México, Progreso, 2001.
- Cascón Soriano, Paco, “*Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia*”, en revista *Andalucía Educativa*, núm. 53, España, febrero de 2006.
- _____, *Educación en y para el conflicto*, Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.
- _____, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.
- _____ y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego 1. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 4ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.
- Cazés Menache, Daniel, et al., *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas civiles*, México, Conapo/Pronam, 1998.
- Centro de Derechos Humanos Fray Francisco de Vitoria O. P., A. C., *Informe anual sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales, nov. 2004-nov. 2005*, México, 2006.
- Coalición Regional contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y el Caribe, A. C., e Instituto Nacional de las Mujeres, *Estado de derecho y trata de personas para la explotación sexual comercial. Manual de capacitación*, México, CATW-LAC/Inmujeres, 2006.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, CDHDF (serie Documentos oficiales, núm. 7), 2005.
- “*Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos*”, congreso realizado por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, España, junio de 2001, disponible en <www.educacionenvalores.org/article.php?id_article=74>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 14 de julio de 2011, disponible en <www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1.pdf>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, firmada el 11 de octubre de 2005 en Badajoz, España, disponible en <www.ops-oms.org/spanish/ad/fch/ca/derecho35.pdf>, página consultada el 28 de julio de 2011.

- Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989, disponible en <www2.ohchr.org/spanish/law/crc.htm>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- Curina Cucchi, Carla, y Maurizio Grassi, *Escucha con el corazón. Aprende a valorar a tu interlocutor*, Barcelona, De Vecchi, 2000.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, aprobada y proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, disponible en <www.un.org/es/comun/docs/?path=/es/documents/udhr/index_print.shtml>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Declaración y Plan de Acción Integrado sobre la Educación para la Paz, los Derechos Humanos y la Democracia, aprobados por la Conferencia General de la UNESCO en su 28ª reunión, París, noviembre de 1995, disponible en <www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/educacion.htm>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz, aprobados por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 53/243 del 13 de septiembre de 1999, disponible en <www3.unesco.org/iycp/kits/sp_res243.pdf>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- De la Borbolla, Óscar, “¡Ya déjenlo!”, en *La epidemia, ¡Ya déjenlo!, Zaima y Ay abuelo, qué chistoso hablas*, México, IEDF (colección de cuentos Abriendo brecha, núm. 5), 2005, pp. 53-74.
- Dieterlen, Paulette, *La pobreza: un estudio filosófico*, México, FCE/UNAM, 2006.
- “El vuelo de los gansos”, disponible en <www.leonismoargentino.com.ar/RefVueloDelGanso.htm>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- Fernández García, Isabel, “La educación entre pares: los modelos del alumno ayudante y mediador escolar”, disponible en <www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1067>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Fischer, Simon, et al., *Trabajando con el conflicto. Habilidades y estrategias para la acción*, Guatemala-Gran Bretaña, Zed Books/RTC/CIDECA/CEPADE, 2000.
- Freire, Paulo, “Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador”, en *Carpeta latinoamericana de materiales didácticos para educación en derechos humanos*, San José, IIDH/Amnistía Internacional Sección Noruega, 2005, disponible en <www.iidh.ed.cr/BibliotecaWeb/PaginaExterna.aspx?url=/BibliotecaWeb/Varios/Documentos/BD_1231064373/Carpeta_Latinoamericana.pdf>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- García Sáenz, Jesús María, “Dinámicas introductorias a la mediación”, mayo de 2003, disponible en <<http://intercentros.cult.gva.es/cefire/46401840/diversificacio/Conflictos/Mediacion.Pitxu.pdf>>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona, Paidós, 2005.
- Grupo de Información en Reproducción Elegida, folleto informativo, México, GIRE, noviembre de 2003.
- Hernández Rojas, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós (col. Educador), 2004.
- Informe de organizaciones de la sociedad civil sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en México. Informe alternativo al IV Informe periódico del Estado mexicano sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1997-2006)*, organizaciones y redes del Grupo Promotor del Informe alternativo DESCA, septiembre de 2007.
- Inicia, A. C., *Análisis de la situación y dinámica de la población juvenil ante el mundo del trabajo en Iztapalapa*, 2005.

- _____, *Índices de cumplimiento de los derechos de las y los jóvenes de 15 a 24 años de edad en el Distrito Federal* (Reporte preliminar), México, 2006.
- Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, *Análisis sobre la violencia social en la delegación Iztapalapa*, México, ICESI, 2005.
- Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta nacional de juventud 2005. Resultados preliminares*, México, Imjuve/SEP, mayo de 2006, disponible en <http://sic.conaculta.gob.mx/centrodoc_documentos/292.pdf>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, *II Conteo de población y vivienda 2005*, Aguascalientes, INEGI, 2006.
- _____, *XII Censo general de población y vivienda 2000*, Aguascalientes, INEGI, 2001.
- _____, y Gobierno del Distrito Federal, *Anuario estadístico del Distrito Federal 2006*, México, INEGI, 2006.
- Jares, Xesús R., *Educación para la paz. Su teoría y práctica*, 2ª ed., Madrid, Popular, 1999.
- Kamii, Constance, *La autonomía como finalidad de la educación*, México, Programa Regional de Estimulación Temprana-Unicef, 1995.
- Latapí Sarre, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Lave, J., y E. Wenger, *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, UNAM-FES Iztacala, 2003.
- Lederach, John Paul, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.
- Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal, última reforma publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 3 de febrero de 2006, disponible en <www.sds.df.gob.mx/archivo/legislacion/leyes/12ldjdf.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 22 de junio de 2006, disponible en <www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/87.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal, última reforma publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 15 de junio de 2011.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 27 de noviembre de 2007, disponible en <www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/262.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de agosto de 2010, disponible en <www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/doc/185.doc>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Macedo González, Jesús, “La juventud; más que la edad es una categoría social”, en *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- Magendzo, Abraham, “La pedagogía de los derechos humanos”, en *Seminario internacional Educar en derechos humanos y en democracia para recuperar la alegría*, Lima, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz, 2001.
- Mapa de la Inseguridad de la Policía Delegacional en Iztapalapa, 2003.
- “Mediación de conflictos”, disponible en <www.educacionenvalores.org/IMG/doc/c_al_med.doc>, página consultada el 31 de julio de 2011.
- Mesa, Manuela, “Educación para la paz en el nuevo milenio”, en José Manuel Pureza, *Para una cultura de paz*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.
- Mujica, Rosa María, “La metodología de la educación en derechos humanos”, en *Revista IIDH*, núm. 36, San José, IIDH, 2002, pp. 341-364, disponible en <www.corteidh.or.cr/tablas/R06835-13.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.

- Muñoz, Francisco A., y Mario López Martínez, *El re-conocimiento de la paz en la historia*, España, Instituto de la Paz y los Conflictos/Universidad de Granada, 2000.
- Muñoz Ríos, Patricia, “El poder adquisitivo del salario mínimo cayó 22 por ciento en el sexenio de Fox”, México, Centro de Documentación del Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical (CILAS), 2006.
- Naciones Unidas México y Gobierno de la República, *Los objetivos de desarrollo del milenio en México: Informe de avance 2006*, México, ONU/Gobierno de la República, 2006, disponible en <www.undp.org.mx/IMG/pdf/ODM_2006.pdf>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Navarrete, Tarcisio, et al., *Los derechos humanos al alcance de todos*, México, Diana/CDHDF, 2000.
- Olaiz, Gustavo, et al., (edits.), *Encuesta nacional de salud y nutrición 2006*, Cuernavaca, INSP, 2006.
- Organización de las Naciones Unidas, *Informe sobre la juventud mundial 2003*, Nueva York, ONU, 2004, disponible en <www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/worldyouthreport.pdf>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- _____, *Informe sobre la juventud mundial 2005*, Nueva York, ONU, octubre de 2005, disponible en <www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/wyr05book.pdf>, página consultada el 28 de julio de 2011.
- Ortega, R., J. A. Mora-Merchán y J. Mora, “Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales”, Universidad de Sevilla/Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, disponible en <www.miescuelayelmundo.org/IMG/pdf/intimidacion_01.pdf>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Osset, Miguel, *Más allá de los derechos humanos*, Barcelona, DVD Ediciones, 2001.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado y abierto a la firma, ratificación y adhesión por la Asamblea General de las Naciones Unidas en su Resolución 2200 A (XXI) del 16 de diciembre de 1966, disponible en <www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>, página consultada el 1 de agosto de 2011.
- Papadimitriou Cámara, Greta, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2005.
- _____, y Sinú Romo Reza, *Sistema sexo-género. Guía metodológica*, México, CDHDF/El Perro sin Mecate (Guía didáctica para la educación en derechos humanos, núm. 2), 2004.
- Rodino, Ana María, “La educación en valores entendida como educación en derechos humanos: sus desafíos contemporáneos en América Latina”, *Revista IIDH*, núm. 29, San José, IIDH, 1999.
- Secretaría de Desarrollo Social y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Primera encuesta nacional sobre discriminación en México. Aspectos generales*, México, Sedesol/Conapred, 2005.
- Secretaría de Desarrollo Social y Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, *Aproximaciones a la problemática de la juventud en el Distrito Federal*, México, GDF, 2000.
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Mexicano de la Juventud, *Programa nacional de juventud 2002-2006*, SEP/Imjuve, 2002.
- Secretaría de Salud, *Salud: 2001-2005*, México, SS, 2006.
- Tolerance Spinning, disponible en <www.tolerance-spinning.org>, página consultada el 29 de julio de 2011.
- Torrego Seijo, Juan Carlos, “El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro”, 2006, disponible en <www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40417>, página consultada el 1 de agosto de 2011.

Manual para construir la paz en el aula. Constructores de paz en la comunidad escolar. Guía para docentes, se terminó de imprimir en septiembre de 2011 en los talleres de Impresora y Encuadernadora Progreso (IEPSA), S. A. de C. V., San Lorenzo 244, col. Paraje San Juan, del. Iztapalapa, 09830 México, D. F. Para su composición se utilizaron los tipos Verlag y Rockwell. El tiro fue de 2 000 ejemplares en papel cultural de 75 g.

**Comisión de Derechos Humanos
del Distrito Federal**

Oficina sede

Av. Universidad 1449,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600

Unidades desconcentradas

NORTE

Payta 632,
col. Lindavista,
del. Gustavo A. Madero,
07300 México, D. F.
Tel.: 5229 5600 ext.: 1756

SUR

Av. Prol. Div. del Norte 5662,
Local B, Barrio San Marcos,
del. Xochimilco,
16090 México, D. F.
Tel.: 1509 0267

ORIENTE

Cuauhtémoc 6, 3er piso,
esquina con Ermita,
Barrio San Pablo,
del. Iztapalapa,
09000 México, D. F.
Tels.: 5686 1540, 5686 1230
y 5686 2087

Centro de Consulta y Documentación

Av. Universidad 1449,
edificio B, planta baja,
col. Florida, pueblo de Axotla,
del. Álvaro Obregón,
01030 México, D. F.
Tel.: 5229 5600, ext.: 1818

www.cd hdf.org.mx

www.cd hdf.org.mx

