

G **uía** para la educación en derechos humanos

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz

Guía para docentes

CDH
237
GuiC
2011
el



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
Ernesto López Portillo Vargas
Nashielí 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

Ricardo A. Ortega Soriano

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 Mónica Martínez de la Peña

* Encargado de despacho

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz

Guía para docentes



Contenido: Sylvia Alazraki Pfeffer, Gabriela Polo Herrera, Luis Raúl Gallegos Rubí, Sandra Luz Gutiérrez Limón, Carlos Jesús Gutiérrez Osnaya Puente y Cynthia Sierra Ramírez.

Actualización: Leticia Martínez Cuervo, Carlos Ortega Ortega, Alma Delia Luis Reyes y Nancy Gutiérrez Olivares.

Colaboración: Jorge Aarón Díaz Núñez, Elia Guadalupe Alcaráz Cienfuegos y Jorge Valencia Bautista.

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. Distribución: Jacqueline Ortega Torres, Eduardo Gutierrez Pimentel; José Zamora Alvarado y María Elena Barro Farías.

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: 978-607-7625-60-5

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 .

Contenido

Presentación	5
Introducción	6
Semilla I. Dignidad humana.	9
1. Yo soy importante, tú eres importante, todas y todos somos importantes	9
<i>Técnicas</i>	13
Semilla II. Responsabilidad.	19
2. La clase la hacemos todas y todos	20
<i>Técnicas</i>	22
3. Te escucho, me escuchas, nos comunicamos	24
<i>Técnicas</i>	27
4. Disciplina, no obediencia	30
<i>Técnicas</i>	32
5. El consenso en las reglas nos compromete con ellas	34
<i>Técnicas</i>	36
6. Firme con las reglas, suave con las personas	38
<i>Técnicas</i>	39
Semilla III. Respeto	41
7. La letra con juego entra	41
<i>Técnicas</i>	43
8. El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón	46
<i>Técnicas</i>	49
9. Con buen trato, mejores resultados	50
<i>Técnicas</i>	52
Semilla IV. Cooperación.	55
10. Favorecer la cooperación, no la competición	55
<i>Técnicas</i>	58
A modo de conclusión	61

Anexos.....	63
1. Marco conceptual	63
2. Código común.....	68
3. Sugerencias para la intervención en casos de violencia en contra de niñas y niños	73
Bibliografía	81

Presentación

La apuesta a la educación como el medio por excelencia para la transformación social es 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.

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz es producto de la suma de experiencia, voluntad y compromiso de las y los educadores de la Dirección de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos, quienes con su trabajo diario, su perseverancia y 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 respuesta 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 primaria y acompañada por el análisis de la perspectiva de género; y forma parte de la estrategia de formación y profesionalización de las y los adultos que conviven, trabajan o están relacionados con niñas, niños y adolescentes. Sirva el presente manual para promover espacios donde la paz y la armonía sea el camino diario que transitemos.

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

Introducción

Nuestro deseo al presentar este manual es crear un instrumento que acompañe al profesorado de educación primaria en su quehacer cotidiano. Reconocemos la difícil labor que tienen, la importancia de su misión, así como las múltiples exigencias y cambios que afrontan cada día.

Existen muchas razones, temas y problemas que afectan a la educación, los cuales van desde la falta de motivación hasta la situación de violencia extrema que existe actualmente en el país. Esta condición de violencia permea las relaciones y formas de vincularse entre niñas, niños, maestras, maestros y familias. Sabemos que esta problemática rebasa la labor docente, pues es un trabajo a enfrentar como sociedad. Y, precisamente, porque desde la educación escolarizada no se puede resolver toda la problemática hemos decidido abarcar elementos de la práctica docente a partir de los cuales sí es posible influir para mejorar la convivencia.

Tenemos convicción en la educación en y para los derechos humanos y en que ésta debe estar inmersa en el aula. No se trata de una asignatura, sino de ofrecer y pedir un trato digno para todos y todas, así como un clima de respeto y convivencia solidaria, donde los derechos se vivan y reflejen en cada acción. Para alcanzarlo, proponemos sembrar semillas que buscan fortalecer la convivencia solidaria y la práctica docente mediante la aplicación de diversas técnicas sencillas en el aula.

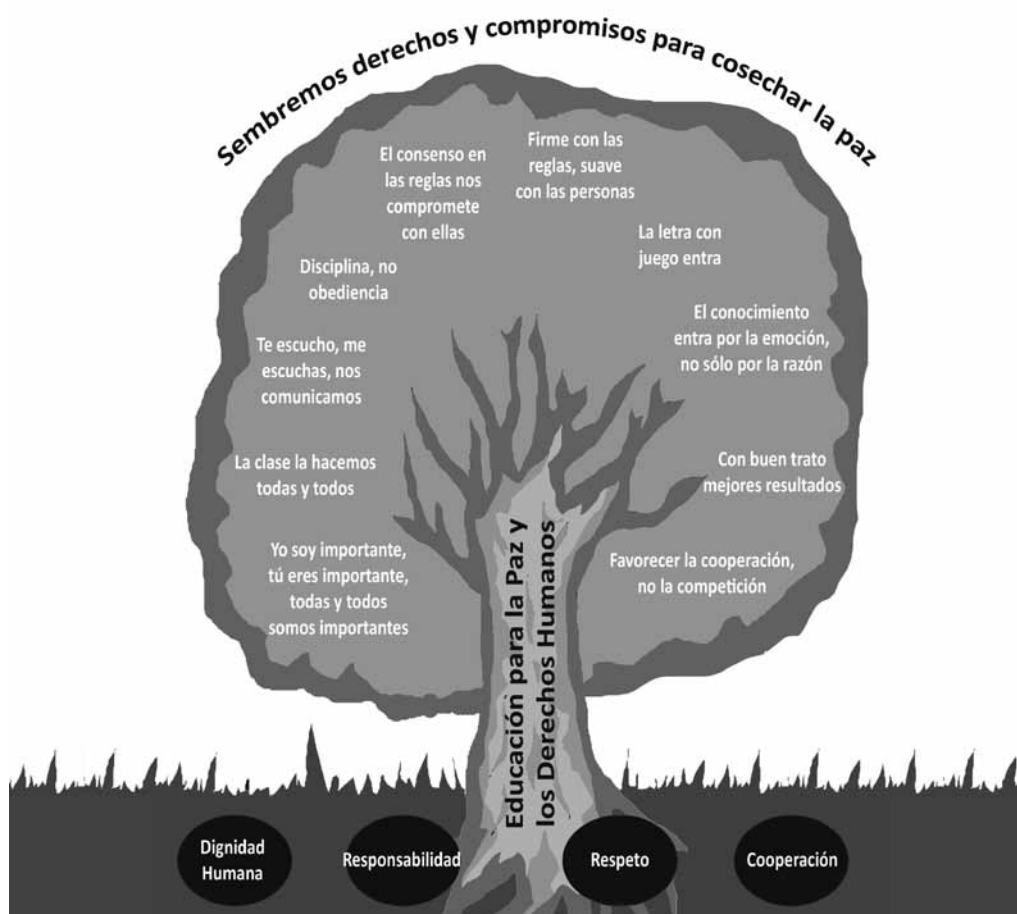
Con este ánimo, y para hacer la lectura más ágil, creamos un decálogo de recomendaciones. Estas 10 recomendaciones han sido agrupadas en cuatro grandes rubros, los cuales llamaremos semillas, de acuerdo al tema con que se relacionan dentro del aula (véase cuadro 1).

Cuadro 1. Semillas en las que se organiza el texto

Semilla I Dignidad humana	Semilla II Responsabilidad	Semilla III Respeto	Semilla IV Cooperación
1. Yo soy importante, tú eres importante, todas y todos somos importantes.	2. La clase la hacemos todas y todos.	7. La letra con juego entra.	10. Favorecer la cooperación, no la competición.
	3. Te escucho, me escuchas, nos comunicamos.	8. El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón.	
	4. Disciplina, no obediencia.	9. Con buen trato, mejores resultados.	
	5. El consenso en las reglas nos compromete con ellas.		
	6. Firme con las reglas, suave con las personas.		

Cada *semilla* se acompaña por fundamentos teóricos y técnicas sugeridas para implementarlas en el aula. Algunas técnicas propuestas han sido planteadas a partir del material publicado por el Seminario de Educación para la Paz y por la Asociación Pro Derechos Humanos;¹ otras han sido creadas por el equipo de Educación y Formación para la Paz y los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y se han utilizado en los proyectos educativos de esta institución desde hace 15 años.

Este material tiene tres ejes transversales fundamentales: 1) la no discriminación, 2) la perspectiva de género, y 3) la participación infantil. Los dos primeros se abordarán en un apartado específico en los anexos debido a la complejidad de los contenidos. La decisión de promover la participación de niñas y niños, y la libre expresión deben ser sostenidas de manera permanente en todas las actividades en que se participe.



Esperamos que la presente propuesta se enriquezca con la experiencia y creatividad que cada docente ha adquirido a lo largo de esta gran labor que es la de educar. ¡Buena suerte!

¹ Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata, 2001.

Semilla 1. Dignidad humana

La dignidad es consustancial a la persona. La dignidad humana no es un derecho del hombre, sino el fundamento de los derechos ya que constituye el núcleo sólido de éstos. A veces pensamos que niños o niñas, por el hecho de serlo, por ser *menores de edad*, carecen de dignidad, de valor y, por lo tanto, sólo las personas adultas valemos y nuestras opiniones, preocupaciones, sentimientos, gustos e intereses son importantes, dignos de ser tomados en cuenta, en menoscabo de las niñas y los niños.

1. Yo soy importante, tú eres importante, todas y todos somos importantes

Inicia el año escolar

La mayoría de las personas aún recordamos el entusiasmo vivido en la primaria al comenzar un nuevo año escolar. Los cuadernos nuevos, los libros recién forrados, los lápices afilados, la ilusión de reencontrar viejas amistades y la gran expectativa ante lo nuevo que el año depararía. Esto incluía al maestro o la maestra que conoceríamos: “¿será muy regañón o regañona?”.

Independientemente del entusiasmo que ocasiona empezar un ciclo escolar, éste es el momento de capitalizar el ánimo inicial del alumnado, de integrar al grupo, establecer las reglas, plantear los objetivos y proponer los métodos de trabajo.

Es importante buscar que niñas y niños comprendan que en la clase pretendemos llegar a una meta; que el grupo está conformado por todas y todos; que existen formas adecuadas para llevar adelante el trabajo; que hay reglas que se dialogan en consenso, las cuales permiten que se alcancen los objetivos. Las primeras clases son el momento preciso para establecer estos principios, y durante el año deberemos mantenerlos.

El primer punto a trabajar es la conformación del grupo, integrar al alumnado en un todo coherente nos permite trabajar hacia una meta, respetando las diferencias personales y los ritmos propios. Tal meta es el objetivo de la educación. Hay docentes que de manera acertada informan al grupo el objetivo de una asignatura, una unidad o una clase, pues de esta manera se trabaja más y mejor cuando se sabe para qué se realiza una serie de actividades, así el trabajo diario adquiere sentido. Decir “aprender a sumar” es muy abstracto, en cambio decir “hacer cuentas para comprar en la tienda” se escucha más motivante.

La meta u objetivo a lograr (o la competencia a desarrollar) se propone para que todo el grupo busque alcanzarlo. Pero en un grupo lleno de individualidades cada quien lo logrará a su paso. El reto es no atropellar a nadie en la prisa por alcanzar dicho conocimiento, no lastimar la autoimagen, ni humillar ni herir a ninguna persona en el camino. La idea es fortalecer y desarrollar conocimientos y habilidades que promuevan el desarrollo pleno de cada niña y niño, permitirles terminar el curso con la convicción de reconocerse como personas valiosas, creativas y capaces de vivir y de defender sus derechos y los del resto del grupo, incluyendo a los de las y los docentes.

La acción del profesorado es fundamental en la conformación de esa imagen positiva de sí. La escuela es un medio de socialización por excelencia, donde niñas y niños construyen una imagen favorable o no de sí mismos. Un salón de clases respetuoso, donde los conflictos se resuelven y se fomenta la cooperación y no la competencia, permite a todas las personas conocer sus propias fortalezas y los puntos a mejorar, sin sentir vergüenza ni temor. El aula constituye un espacio vital para reconocerse como seres dignos e importantes.

La autoestima, positiva o negativa, abarca distintas áreas como la social, la académica, la familiar, la corporal, entre otras. En la escuela se relacionan varias de éstas y en ello la actuación del profesorado es fundamental. La autoestima positiva se conoce también como *aprecio*. Una autoestima adecuada facilita el aprendizaje; ayuda a superar los obstáculos; favorece la responsabilidad, la creatividad, las relaciones sociales y la autonomía, y también afianza la personalidad.²

El profesorado tiene la responsabilidad de crear un ambiente promotor del aprecio y de la autoestima positiva entre el alumnado, así como de proponer estrategias y actividades para desarrollarlos a tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual. Es necesario que personalmente se tengan claros los objetivos, valores, fortalezas y debilidades. Fortalecer la autopercepción y trabajar en ello, así como comprenderse y aceptarse son la base para comprender y aceptar al resto de las personas. Y es el conocimiento para la vida en una sociedad donde se respetan los derechos de todas y todos.

Otra responsabilidad del personal docente es ofrecer alternativas de comportamiento en áreas conflictivas, enseñar al alumnado formas de actuar distintas a la violencia; plantear objetivos que sean alcanzables; ayudar a mejorar las habilidades de comunicación; proponer aceptar los fracasos propios y reconocer los éxitos, evitando la autodescalificación.

Es recomendable estimular en las y los alumnos la responsabilidad personal, la conciencia en el proceso de toma de decisiones, el planteamiento de objetivos personales, la influencia positiva en otras personas, facilitar la realización de los deberes para afrontar las consecuencias de los propios actos y ser realistas en los objetivos.

Así como es preciso reconocer la propia valía, es necesario apreciar la de la otra y el otro. Fomentar el aprecio como “un proceso por medio del cual una persona aprende a valorar a otra a partir de sus propias características, capacidades o producción de sentido [...] a construir una escala de valoraciones adecuada a cada persona, a su unicidad y diversidad [...] [por medio de la cual] se reconoce y respeta el espacio físico, psicológico, emocional, cognitivo y moral de cada persona”.³

Para construirlo se requiere fomentar la creación de un espacio en el que todas las personas participen y se escuchen, donde no se permita el maltrato entre estudiantes ni entre profesorado y alumnado. Sabemos de esta difícil tarea, sin embargo, si desde el inicio escolar se marcan límites claros y concretos y por consenso se acuerdan reglas, si se predica con el ejemplo y se crea un ambiente agradable y franco como un espacio de negociación y no de confrontación, el respeto mutuo y el aprecio se convertirán en una realidad posible.

2 José Luis Díez Pascual, “¿Quién soy yo? La educación de la autoestima de los hijos I”, disponible en <www.ecojoven.com/seis/10/autoestima.html>, página consultada el 9 de septiembre de 2011.

3 Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo, *Capacidades y competencias para la resolución noviolenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2006, pp. 47 y 48.

Al respecto, Paco Cascón Soriano señala:

Todas las personas tenemos dos necesidades muy básicas: el sentimiento de pertenencia a un grupo y el de identidad. Deseamos sentir que formamos parte de un grupo y que somos aceptados y valorados tal y como somos.⁴

En este espacio de encuentro, identidad y pertenencia es fundamental la figura de la o el docente. El aprecio y la autoestima incluyen a todas las personas y no se debe olvidar que maestras y maestros son modelos a seguir. Por ello, se requiere que también tengan claros sus objetivos, valores, fortalezas y debilidades; así como fortalezcan su autopercepción y trabajen en ello, pues al comprenderse y aceptarse a sí misma o mismo permite comprender y aceptar a las demás personas. La o el docente es importante en el aula, nadie puede sustituirle.

Nuestra sociedad ha heredado discursos en los que se clasifica a las personas por sus características, y con base en esa diferenciación se les atribuyen valores de superioridad o inferioridad. Es así como estas actitudes discriminatorias han dado lugar a toda suerte de comparaciones que socavan, suspenden, condicionan o anulan uno o varios derechos fundamentales.

La tendencia a uniformar, igualar y equiparar limita las posibilidades de distinguir las particularidades que singularizan y refrendan la dignidad humana de cada persona. Si bien ésta es idéntica a la del resto de las mujeres y los hombres del mundo, tal como lo expresa el artículo 1° de la Declaración Universal de Derechos Humanos: “todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, no por ello se soslaya el hecho de las *dignísimas* diferencias que a cada persona la hacen única.

A ambas realidades, por un lado la discriminación y por el otro los intentos de uniformar “midiendo con la misma vara”, nos enfrentamos en la cotidianidad de la convivencia en el aula con el conflicto de no reconocer las diferencias como factor de respeto hacia las otras personas. Es decir, que si bien aplicamos una misma metodología pedagógica en un mismo sistema curricular para todo el alumnado, se debe basar en las semejanzas que presentan entre sí, sin que se anulen sus peculiaridades, lo que nos enfrenta al reto de adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de cada persona.

Por ello, la permanencia del alumnado, curso tras curso, hace que la acción educativa deba plantearse de manera coherente a lo largo del sistema escolar, teniendo en cuenta que la formación de la persona –individual e irrepitable– ha de referirse siempre a la misma que crece y se desarrolla.

Con esta lógica queda claro que no es posible homogeneizar con el nombre genérico de la *clase* o el *grupo*, pues ambos vocablos hacen referencia al grado escolar para efectos prácticos, pero en el sentido estricto de la suma de individualidades que lo componen, el grupo no existe; hay niñas, niños y jóvenes, es decir, personas con nombres y apellidos que comparten un espacio.

4 Paco Cascón Soriano, *Educación en y para el conflicto*, Barcelona, Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos/Universidad de Barcelona, p. 15.

Durante los años del desarrollo infantil, la suma de personalidades únicas se enriquece con la conformación de personalidades plurales que pueden dar por resultado la identificación por las similitudes y la percepción de pertenencia a colectividades. Estos grupos afines son la familia, el grupo escolar, el grupo de cuates. En su seno se conforma la *identidad*, que es la “percepción colectiva relativamente homogénea, en oposición a lo diferente, en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y emblemas, al igual que de una memoria colectiva común. Entonces identidad y otredad son dos caras de la misma moneda. Ningún grupo humano se autopercebe y se autodefine más que por oposición a la forma en la que percibe y define a otro grupo humano al que considera diferente de sí”.⁵

¿Qué ocurre cuando estas diferencias entre la individualidad de las personas y la identidad de los grupos generan conflictos de discriminación y segregación al excluir al diferente por el solo hecho de serlo?

Una opción para nuestra tarea frente al grupo es la educación basada en *el respeto a las diferencias*. El ejercicio de la tolerancia propositiva tiene “como condición la conciencia de la propia identidad y un sentido realista del propio valor. Sólo quien está seguro de su identidad cultural y la reconoce como accidental [...] está en condiciones de aceptar como legítimo todo lo extraño y diferente. No puede sorprender que las personas inseguras de su identidad cultural o nacional muestren tendencia a la intolerancia”.⁶

La intolerancia es el germen de un sinnúmero de actos violentos e inhumanos que han generado desde antipatías absurdas por ejercicios malogrados de comunicación –de *no comunicación*– hasta genocidios indecibles en no pocos momentos de la historia humana.

Bertolt Brecht⁷ narra un estremecedor ejemplo de la intolerancia transformada en la máxima y más criminal indiferencia ante la otredad:

Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó,
porque yo no lo era.
Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mí no me importó,
porque yo tampoco lo era.
Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.
Luego apresaron a unos comunistas,
pero como yo no soy comunista,
tampoco me importó.
Ahora me llevaron a mí,
pero ya es tarde.

5 *Idem.*

6 Iring Fetscher, *La tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia: panorama histórico y problemas actuales*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 14.

7 Poema de Bertolt Brecht, “Primero se llevaron a los negros”, en G. Mendive, y E. Charabati, *De la violencia a la tolerancia, curso-taller, selección de lecturas y actividades*, México, s. e., 1995, disponible en <www.pensamientos.es/poesia/poema-de-bertold-brecht>, página consultada el 20 de septiembre de 2011.

Otro ejemplo de las consecuencias de la intolerancia es cuando las personas no pueden asumir su unicidad ni su individualidad porque no encajan con los estereotipos del modelo *ideal*, con lo que la sociedad afirma que es lo correcto. A continuación presentamos una breve narración que ilustra estas afirmaciones:

La rana que quería ser una Rana auténtica⁸

Augusto Monterroso (1969)

Había una vez una rana que quería ser una Rana auténtica, y todos los días se esforzaba en ello.

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad. Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

Por fin pensó que la única forma de conocer su propio valor estaba en la opinión de la gente, y comenzó a peinarse y a vestirse y a desvestirse (cuando no le quedaba otro recurso) para saber si los demás la aprobaban y reconocían que era una Rana auténtica.

Un día observó que lo que más admiraban de ella era su cuerpo, especialmente sus piernas, de manera que se dedicó a hacer sentadillas y a saltar para tener unas ancas cada vez mejores, y sentía que todos la aplaudían.

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena rana, que parecía pollo.

Otra herramienta para la afirmación de identidades, sin menoscabo de la otredad, es la educación que se basa en la asertividad. Ésta puede expresarse en el ejercicio de algunos derechos, tales como:

- A expresar sentimientos y opiniones, aun cuando puedan ser diferentes de los de las demás personas.
- A expresar sentimientos, asumiendo la responsabilidad por ello.
- A decir “sí”.
- A cambiar de opinión sin necesidad de dar explicaciones.
- A equivocarse y a responsabilizarse de ello.
- A decir “no sé” y “no entiendo”.
- A pedir lo que se quiere.
- A decir “no” sin sentir culpa.
- A ser respetado o respetada por las demás personas y a respetarlas.
- A ser independiente.
- A ser diferente.

Técnicas

A continuación se sugiere una serie de técnicas de cooperación para trabajar en el aula, la cual es ejemplo de nuestra propuesta que se sustenta en la educación para la paz y los derechos humanos. Cabe decir que todas las técnicas son cooperativas, no competitivas, y que permiten la integración del grupo, así como el conocimiento y la comunicación entre sus integrantes.

⁸ Lauro Zavala, *Compilación de cuentos mínimos: relatos vertiginosos*, México, Alfaguara, 2000.

D Dinámica: Limón, limón

Participantes: grupo de personas de 12 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: se trata de que las y los participantes reconozcan los nombres de quienes integran el grupo.

Propósito: conocer el nombre de las y los integrantes del grupo.

Material: sin material.

Desarrollo: el grupo ubica sus sillas en círculo. La o el facilitador se coloca al centro y comienza el juego acercándose a alguien y diciéndole mientras lo señala: “limón, limón”; y entonces la persona elegida tendrá que decir el nombre de quien esté a su derecha. Si escucha: “naranja, naranja”, dirá el nombre de la persona sentada a su izquierda; y si le dicen: “mango, mango”, expresará su propio nombre. Finalmente, el facilitador o la facilitadora dirá al grupo: “canasta de frutas”, y entonces todas y todos deberán cambiar de lugar.

Si la persona que es elegida se equivoca deberá intercambiar su lugar con quien esté en el centro y continuará el juego.

Asimismo, si después de la “canasta de frutas” alguien pierde su lugar, entonces será quien se quede en el centro y siga el juego.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego 1. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata (serie Edupaz, núm. 1), 2000.

D Dinámica: Inquilinos

Participantes: grupo de personas de 12 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: consiste en formar “departamentos” con “inquilinos”, e intercambiar roles para que el grupo se integre.

Propósito: generar un ambiente de distensión e integración mediante un juego cooperativo.

Material: sin material.

Desarrollo: se organiza a las y los participantes en tríos con la finalidad de formar “departamentos”. Para ello, dos personas se colocan frente a frente, se toman de las manos y levantan los brazos; la tercera se ubicará entre ellas y hará el papel de “inquilino”. Quienes quedan a los lados del “inquilino” serán las paredes izquierda y derecha, respectivamente.

Una persona debe quedar sin “departamento” y para buscar un lugar puede decir alguna de estas consignas: “pared derecha”, “pared izquierda”, “inquilino” o “terremoto”. En los tres primeros casos, sólo las personas que están haciendo el rol nombrado tienen que cambiar de departamento, momento que debe aprovechar la persona que no tiene lugar para ocupar alguno. En caso de que diga “terremoto” todos tienen que cambiarse y formar

nuevos departamentos. La persona que queda sin lugar al cambiarse es la que continúa el juego.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: Iniciales con cualidades

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 10 minutos.

Definición: consiste en que cada participante se presente.

Propósito: integrar al grupo mediante el reconocimiento de las identidades y cualidades de cada integrante.

Material: sin material.

Desarrollo: cada uno de los integrantes del grupo se presenta diciendo su nombre y mencionando alguna cualidad que tengan, y así hasta que todas y todos se hayan presentado.

Reflexión grupal: las y los participantes reconocerán que cada persona tiene un nombre y cualidades propias, lo que hace a todas y todos especiales y diferentes.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata (serie Edepaz, núm. 2), 2000.

D Dinámica: ¿Cómo te sientes?

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 10 minutos.

Definición: presentarse y expresar un sentimiento sin utilizar el lenguaje verbal.

Propósito: integrar al grupo mediante la expresión no verbal de las emociones de cada integrante.

Material: sin material.

Desarrollo: todas y todos los participantes forman un círculo, cada uno comunicará con mímica su nombre y cómo se sintió en algún momento o circunstancia (por ejemplo, de regreso a clases). La persona ubicada a su derecha repetirá el gesto anterior y agregará su propio ademán. El resto del grupo debe adivinar las expresiones de las o los participantes.

Reflexión grupal: las y los participantes tratarán de identificar las emociones comunes que nos acercan, las que nos hacen semejantes y aquellas que nos diferencian, unificándonos.

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: El tesoro humano

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: se trata de identificar con qué personas tenemos cosas en común.

Propósito: integrar al grupo mediante el reconocimiento de las identidades y cualidades de cada participante.

Material: hojas de búsqueda y lápices.

Desarrollo: la o el facilitador reparte una hoja de búsqueda a cada persona y les explica que deben conversar con las y los demás para tratar de cumplir las instrucciones que ella contiene:

Cuadro 2. Hoja de búsqueda

- Busca a 4 personas que sean de lugares diferentes.
- Busca a 4 personas que les guste el mismo equipo de fútbol.
- Busca a alguien que celebre su cumpleaños el mismo mes que tú.
- Busca a alguien que tenga hambre.
- Busca a 2 personas y juntas echen una porra.
- Busca a alguien que le huelan los pies como a ti.
- Habla con alguien que quiera contarte un chiste.
- Busca a 6 personas que les guste el hígado de res.
- Busca a una persona enferma del estómago.
- Busca a 3 personas con sueño.
- Busca a una pareja de novios.
- Busca a alguien de tu colonia.
- Júntate con 3 y personas y canten una canción.
- Busca a 5 personas y hagan una pirámide.

Cada participante anotará los nombres de quienes haya encontrado que responden a lo solicitado en la hoja. El orden de respuesta puede ser indistinto. La idea es intentar terminar la totalidad de las preguntas, pero no es indispensable que se logre. La o el facilitador debe animar a todas y todos para que se pongan de pie y conversen.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las siguientes preguntas: ¿cómo se han sentido?, ¿cómo se ha dado la comunicación en el grupo? y si les fue fácil hablar con las y los demás.

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: El amigo desconocido

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más (idealmente de entre 10 y 20 años).

Duración: dos etapas en dos días, de 15 minutos cada una.

Definición: elegir a una amiga o amigo secreto según sus cualidades y valores.

Propósitos: conocer las cualidades y los valores de las compañeras y compañeros. Incrementar o reforzar la confianza en las y los demás.

Material: hojas de papel, bolígrafos, lápices de colores y material para decorar.

Desarrollo: cada participante elegirá a una amiga o amigo secreto, preferentemente de entre las y los compañeros que menos frecuenta o conoce. Durante la primera etapa, cada amigo o amiga secreta pondrá atención a las cualidades y valores de quien eligió y anotará en qué situaciones los ha conocido. Después, las y los amigos secretos escribirán una carta a su amiga o amigo sobre lo que piensan de ella o él, siempre en términos propositivos y atendiendo sólo a sus cualidades. Con todo el material decorativo disponible harán una carta lo más bonita y personalizada posible; luego las entregarán. Cada quien leerá su carta tratando de adivinar quién es su amiga o amigo secreto. Al día siguiente de la lectura, en la segunda etapa, se descubrirán las identidades de amigas y amigos secretos.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las siguientes preguntas: ¿qué sentimientos experimentaron al leer sus cartas?, ¿qué sorpresas o aprendizajes tuvo la o el amigo secreto?, ¿cuáles fueron las afinidades y las discrepancias entre las y los participantes?

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: El atrapasueños

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: tejer en grupo un *atrapasueños* o red de origen nativo norteamericano.

Propósito: favorecer la afirmación de las y los demás. Cohesionar al grupo.

Material: una madeja de estambre grueso.

Desarrollo: el grupo se sienta en el piso en círculo. La o el facilitador les explica que un *atrapasueños* es una red tejida en un aro, similar a una telaraña, cuyo origen pertenece a la cultura ojibwa norteamericana. Enseguida lanza la madeja a alguien al azar sin soltar la punta, y le dirá algo positivo de él o ella. Esa persona, sin soltar el estambre, lanzará la madeja a otra y también le dirá algo que valore o le guste de ella. Sucesivamente se repetirá esta acción, siempre sin soltar el estambre, y así se irá tejiendo una red o *atrapasueños*. Al final, se pide al grupo que cuidadosamente, y sin deshacer el tejido que se formó, se ponga de pie y comente en lluvia de ideas qué situaciones, actitudes o cosas positivas pueden atrapar y cómo hacerlo para lograr el crecimiento y la felicidad de todos y todas, y cómo dejar pasar lo negativo.

Reflexión grupal: las y los participantes expresarán brevemente cómo se han sentido, cómo recibieron las valoraciones y si se reconocen en ellas.

Referencia: talleres de la CDHDF.

Semilla II. Responsabilidad

La *responsabilidad* es la habilidad para responder, y se traduce en dos acciones: la obligación de reconocer y aceptar las consecuencias de nuestras acciones, y la obligación de reparar el daño causado por la acción u omisión de nuestros actos.

Antes de trabajar en la promoción de la responsabilidad en el salón de clases se deben abordar dos temas: por un lado, la diferencia entre obediencia y disciplina y, por otro, la importancia del consenso en la construcción de normas o acuerdos para la convivencia dentro del aula.

Etimológicamente la palabra *disciplina* significa *enseñanza, instrucción, conocimiento*. Para Loretto García Muriel⁹ este término quiere decir: propiciar las condiciones óptimas para que se promueva el aprendizaje grupal. Al respecto, Richard L. Curwin y Allen N. Mendler¹⁰ desarrollan un modelo de responsabilidad frente al modelo de obediencia.

En el modelo de obediencia el profesorado manda y el alumnado obedece, su meta principal es el cumplimiento total de las reglas. Frente a la violación se aplica el castigo. Sin embargo, en el modelo de responsabilidad el alumnado se considera a sí mismo capaz de tomar sus propias decisiones, de asumir las consecuencias de sus actos y de pensar críticamente. La disciplina debe basarse en un sistema de valores promotores de la dignidad de las personas (estudiantes-docentes-familias), es decir, acorde con los derechos humanos.

No se trata de restar autoridad al profesorado, ya que ésta es legitimada por el alumnado. Se busca eliminar el autoritarismo arbitrario impuesto a partir del miedo, el castigo o la burla, obligando al alumnado a obedecer ciegamente. La relación horizontal docente-estudiante permite:¹¹

- Crear un clima de confianza entre estudiantes y docentes.
- Tener la libertad para expresar opiniones.
- Participar en la toma de decisiones sobre asuntos que les conciernen.¹²

Una relación horizontal en el aula no significa abandonar por completo el seguimiento de las reglas para niñas y niños, pues éstos se encuentran en proceso de aprendizaje y no hacerlo les perjudicaría más que beneficiarles. Todas las personas necesitamos tener límites. Es como transitar en una carretera cuyos límites bien establecidos nos permiten llegar a salvo a nuestro destino; sin embargo, durante nuestro trayecto podemos andar por los carriles disponibles y/o decidir cuándo detenernos y en qué momento seguir.

La autoridad vertical implica que las relaciones son muy asimétricas y una de las personas o partes está en condiciones de desventaja, la autoridad vertical afecta y determina a las personas de manera excluyente y unilateral. La autoridad horizontal implica devolver a todas las

9 Loretto García Muriel, "No basta con ponerse la careta y ya está. El concepto de la normalización lleva consigo la verdadera disciplina interna", en *Padres maestros*, España, 1995.

10 Richard L. Curwin y Allen N. Mendler, *Disciplina con dignidad*, México, ITESO, 1995.

11 Patricia Carbajal, "La paz y los derechos humanos en la disciplina escolar", en *Sinéctica*, núm. 11, ITESO, julio-diciembre de 1997.

12 Convención sobre los Derechos del Niño, artículo 12.

personas su derecho de gozar condiciones de equilibrio. Establecer condiciones humanas donde cada quien pueda ejercer sus derechos implica practicar la desobediencia civil ante una ley que atropella, que divide, que es injusta; o ante una postura que atenta contra intereses y necesidades fundamentales.¹³

2. La clase la hacemos todas y todos

El concepto de *democracia* en la escuela es complejo. En este punto queremos circunscribirnos a la participación de todos y todas en la elaboración de reglas, la organización del aula y la realización de actividades. La idea es conformar un salón lleno de energía donde todas las personas participen. Éste es un enfoque que se centra en el alumnado.

Las normas que a una persona le producen libertad y que está dispuesta a proteger son las que ella misma se impone, las que acepta –consciente o inconscientemente– que se construyan en su nombre, o de las que entiende su bondad y, por lo tanto, se las apropia. De lo contrario, buscará la manera de transgredirlas.

La autonomía, base de la participación auténtica, supone tanto una habilidad para ejercer control sobre el ambiente, como un claro sentido de quién se es.¹⁴ ¿No debería ser la autonomía uno de los objetivos de la educación? ¿No queremos que niños y niñas crezcan y se conviertan en personas adultas responsables de sus actos, que trabajen y vivan con independencia y, al mismo tiempo, cooperen y tengan solidaridad con el resto?

Educar para la autonomía en las escuelas se relaciona ante todo con brindar las herramientas adecuadas para avanzar de manera independiente en la espiral de aprendizaje de cualquier materia. *Construir autonomía* es una síntesis de todo cuanto se espera de esa larga experiencia que llamamos *educación*. Se trata de cimentar libertades: libertad para dudar; libertad para disenter; libertad de dogmas y fanatismos, y libertad para entender, crear y construir. De otra manera, nuestro esfuerzo quedará reducido a un simple ejercicio de instrucción o de replicación de doctrinas, mitos y creencias.¹⁵

Aceptar la autonomía como propuesta educativa implica que las y los docentes asuman la pérdida de poder sobre sus estudiantes pues, al hacerlo, se promueve el aumento de autoridad al ofrecer al alumnado la posibilidad de alcanzar madurez de juicio, capacidad de diálogo, autoconfianza y estrategias para interactuar.

Si los límites son demasiado estrechos no nos permiten movernos, nos asfixian y coartan la libertad, y a la larga nos acostumbraremos a estar siempre con limitaciones en las que nuestra capacidad de ser creativos no puede desarrollarse. Por otro lado, límites demasiado amplios pueden hacer inseguro el camino, pues hay tal cantidad de opciones y es tan poca la experiencia que se pueden tomar las decisiones menos asertivas.

13 Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo, *op. cit.*, p. 52.

14 Steve Sanders, *Teaching elementary physical education*, Tennessee, Universidad de Memphis Tennessee-Human Kinetics, 1994.

15 José Rafael Toro, "La autonomía, el propósito de la educación", disponible en <www.ascun.org.co/foro/docentes/jtoro.pdf>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.

La participación y la construcción no se pueden simular, se deben ejercitar. Es frecuente y siempre equivocada la pretensión de promover la autonomía sin dar la oportunidad de practicarla. La vida se hace cada día, y niñas y niños serán personas adultas que la circunstancia propicie.¹⁶

Cuando las personas tienen la experiencia de crear sus normas, entonces las actividades dejan de percibirse como una imposición externa y se convierten en ejercicios que se realizarán, seguirán y defenderán. Al mismo tiempo se llega a un acuerdo democrático que genera un clima de comportamiento responsable –el cual se basa en decisiones y no en imposiciones– y produce autonomía.

Permitir que lo anterior suceda es facultad de cada docente, quien reconoce que no es la o el que “manda”, sino quien comparte con el alumnado la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje, y quien debe recordar que, a la larga, cada persona es responsable de su propio aprendizaje.

Es necesario trabajar en el aula para construir la convivencia solidaria, el respeto a los derechos humanos y el pensamiento de que las demás personas tienen igual dignidad y deben respetarse, mantener el diálogo con ellas, propiciar su participación y crear un lenguaje común. Todo esto, sin embargo, no puede quedar en la abstracción, debe ser ejercitado. Sólo con base en el trabajo conjunto todas las niñas y los niños aprenderán a participar hacia una meta compartida. La libertad y la igualdad son dos valores que siempre están en equilibrio inestable y en unas relaciones conflictivas; su falta de armonía produce disfunciones constantes que bien pueden obstaculizar los derechos individuales o bien las garantías sociales.¹⁷

A continuación se ofrecen sugerencias para que *la clase sea de todos y todas*:

- Considere un mejor sistema democrático para proporcionar a sus estudiantes la oportunidad de responsabilizarse de su conducta y de crear un entorno positivo para el aprendizaje.
- Desarrolle ambientes que estén centrados en el aprendizaje de las niñas y los niños y no en el control.
- Ayúdeles a sus alumnas y alumnos a expresar sus ideas y sentimientos. Fomente el uso de un lenguaje sincero y respetuoso.
- Expréseles el reconocimiento a su participación y permita que lo hagan entre sí.
- Aliente a las y los alumnos a que tomen decisiones y las lleven a la práctica, venciendo los obstáculos que se les presenten.
- Dé ejemplo de negociación, discusión y debate, y fomente estas acciones entre sus estudiantes.
- Promueva en ellas y ellos la justicia y la consistencia.
- Utilice el espacio y el tiempo en clase de manera eficiente.
- No plantee las normas como un recurso coercitivo. Sólo señale la dirección y la orientación necesarias para que todas las personas que integren el grupo, incluyendo usted, sigan las reglas.

16 Juan Escámez et al., *Educación en la autonomía moral*, Madrid, Generalitat Valenciana, 1998.

17 *Ibidem*, p. 62.

Técnicas

Las técnicas sugeridas a continuación están diseñadas para favorecer la comunicación y la confianza entre las personas que conforman el grupo.

D Dinámica: Equilibrio o balanza

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: alcanzar el punto de equilibrio para hacer movimientos mediante la cooperación en parejas.

Propósito: favorecer la confianza en sí misma(o) y en las compañeras y los compañeros. Estimular la cooperación y el sentido del equilibrio.

Material: sin material.

Desarrollo: se forman parejas. Las y los integrantes de cada una se paran frente a frente con los pies juntos, se toman de las manos y unen las puntas de los pies. A partir de esta posición, y sin despegar los pies del suelo, cada integrante irá inclinándose hacia atrás con el cuerpo recto, hasta que sus pies queden completamente estirados hacia delante, y consigan el punto de equilibrio en la pareja. Una vez alcanzado el equilibrio se puede intentar hacer movimientos cooperando y sin doblar los brazos. Por ejemplo, algún integrante de la pareja doblará las piernas mientras el otro lo sostiene, los dos bajan, etcétera.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las preguntas siguientes: ¿cómo se sintieron?, ¿fue fácil encontrar el equilibrio? y ¿qué ocurrió con las parejas muy desproporcionadas?

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Lazarillo radar

Participantes: grupo de personas de 9 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: guiar a otras personas con los ojos vendados.

Propósitos: favorecer la confianza en una y uno mismo y los compañeros. Estimular la cooperación y el sentido del equilibrio.

Material: pañuelo para vendar.

Desarrollo: en silencio se forman parejas. Una persona de cada pareja se venda los ojos y desde ese momento no puede hablar. Todas las personas vendadas se agruparán al centro del salón. Las otras serán sus lazarillos, pero las dirigirán sin tocarlas y sólo llamándolas por su nombre. Después de tres minutos los roles se cambian.

Reflexión grupal: las y los participantes deberán responder: ¿cómo se sintieron cuando no podían ver?, ¿cómo cuando fueron lazarillos?, ¿cuál es la importancia de guiar o de ser guiados?, ¿cómo vivimos la confianza en nuestra vida cotidiana?, ¿cómo vivimos

la desconfianza? Comentar cómo son las relaciones de confianza-medio ambiente y confianza-cooperación.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Contando cuentos

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: transmitir una historia de una o un participante a otro.

Propósito: favorecer la comunicación en el grupo.

Material: sin material.

Desarrollo: una persona se quedará voluntariamente dentro del aula para escuchar un cuento corto, las demás esperarán afuera. A quien se ofreció como voluntario se le cuenta el cuento, sin darle ninguna explicación. Posteriormente, una segunda persona entrará y a la primera se le pedirá que le cuente lo que escuchó antes. Al terminar, se le indicará que tome asiento y guarde silencio. Luego entra una tercera persona, que oirá de la segunda el cuento. Esta acción se repite hasta que todos entren. La última persona contará a todos lo que escuchó, y después el facilitador o facilitadora contará de nuevo la historia que se narró al primer voluntario.

Reflexión grupal: las y los participantes contestarán las preguntas siguientes: ¿qué tanto cambió el cuento del primer narrador al último? ¿Por qué? Comentarán sobre la escucha activa y las consecuencias en la vida cotidiana de no practicarla.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

3. Te escucho, me escuchas, nos comunicamos

Quiero que me oigas, sin juzgarme.
 Quiero que opines, sin aconsejarme.
 Quiero que confíes en mí, sin exigirme.
 Quiero que me ayudes, sin intentar decidir por mí.
 Quiero que me cuides, sin anularme.
 Quiero que me mires, sin proyectar tus cosas en mí.
 Quiero que me abracés, sin asfixiarme.
 Quiero que me animes, sin empujarme.
 Quiero que me sostengas, sin hacerte cargo de mí.
 Quiero que me protejas, sin mentiras.
 Quiero que te acerques, sin invadirme.
 Quiero que conozcas las cosas mías que más te disgusten,
 que las aceptes y no pretendas cambiarlas.
 Quiero que sepas... que hoy puedes contar conmigo...
 sin condiciones.

JORGE BUCAY¹⁸

Este apartado proporciona elementos para posibilitar una escucha activa, la cual es una forma de responder que implica empatía –digamos, “conocimiento” de los pensamientos, sentimientos y experiencias de las otras personas–, indispensable en la comunicación. Cuando se muestra empatía y respeto –y no se juzga– las personas se animan a continuar hablando y se sienten mejor expresando sus pensamientos y sentimientos.

La comunicación no es un mero proceso unidireccional en el que lo dicho merece ser oído y entendido; más bien, permite a ambos actores intercambiar y comprender, verbal y no verbalmente, información sobre sus valores y estilos de comunicación.

¿Qué tan común es que se genere un malentendido y que crezca por la falta de escucha de alguna o ambas partes? Seguramente tendremos muchos ejemplos de situaciones de desencuentros y malos tratos que suceden en lo cotidiano con nuestras familias, en nuestros trabajos, con nuestra pareja o con el alumnado las cuales, si existiera una buena escucha, podrían evitarse.

¿Qué es la comunicación? Según el *Diccionario de la lengua española*,¹⁹ *comunicación* es “la acción y el efecto de comunicar o comunicarse, el trato o la correspondencia entre dos personas o más y la transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”.

¹⁸ Jorge Bucay, *Cuentos para pensar*, México, Océano, 2002.

¹⁹ Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la lengua española*, 22ª ed., España, RAE.

Para Enrique Pichón Riviere²⁰ la comunicación es “todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupal”.

¿Qué tan fácil era para usted comunicarse con sus docentes? Seguramente en ocasiones lo fue, pero sin duda, en otras se topó con una especie de barrera que imposibilitó el acercamiento. ¿Recuerda aquellos años en los que estaba en su pupitre? Quizá en el transcurso de la clase le surgían algunas dudas que muchas veces no fueron resueltas por diversos motivos, desde el miedo a la exhibición por la burla del grupo hasta la falta de interés de su docente.

Ahora que está del otro lado como docente, usted puede experimentar varios conflictos, y a pesar de ellos tiene que pararse frente al grupo e impartir la clase como si nada estuviera pasando. Cuando tenía 8 años de edad hubiera sido imposible imaginar que ello le ocurría a su maestra o maestro, pero ahora, ¿cuánta empatía siente? No es fácil *ponerse en los zapatos* de una niña o un niño cuando ya ha pasado el tiempo. Por ello, en ocasiones no sólo les pedimos que actúen y se comporten de forma *madura* sino que lo exigimos.

Otras veces como docente ha experimentado una profunda frustración por no poder acercarse a alguna persona del grupo que muestra rasgos de estar viviendo cierto tipo de violencia, lo cual es evidente en su mirada, la que lejos de reflejar un gesto de inocencia expresa un inusual cansancio.

Para lograr una comunicación efectiva, Thomas Gordon propone actitudes y actividades que a primera vista parecen muy sencillas y obvias, pero que requieren de mucho ejercicio para convertirse en habilidades o técnicas propias. Véase el siguiente cuadro:

Cuadro 3. Ventana de Thomas Gordon

¿Quién tiene el problema?	¿Qué hay que hacer?
Ninguna de las dos partes.	Saber animar y estimular.
La o el alumno tiene un problema.	Tener escucha activa.
Yo [maestro(a)] tengo un problema.	Cambiar el ambiente. Establecer una rutina. Cambiar yo mismo(a). Emitir un mensaje en yo.
Ambas partes tenemos problemas. Conflicto de necesidades. Conflicto de valores.	Resolución <i>noviolenta</i> ²¹ del conflicto.

Fuente: Amnistía Internacional Sección México, *La zanahoria*, México, AI, 2000, p. 142.

²⁰ Enrique Pichón Riviere, “El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social”, p. 89, disponible en <<http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>>, página consultada el 30 de agosto de 2011.

²¹ *Vide infra* Anexo 2. “Código común”, apartado *Noviolencia*, p. 70.

De acuerdo con Amnistía Internacional,²² la zona de aceptación de actividades del grupo es diferente según la persona (un maestro que es más estricto, otra maestra que permite más libertad de movimiento y de expresión). También hay diferencias según el momento (cansancio, dolor de cabeza, nervios por un examen de la carrera magisterial) y la situación de peligro para una o un niño.

Otras dificultades pueden presentarse para la comunicación efectiva. En el siguiente cuadro se presentan 14 obstáculos de la escucha activa, así como ejemplos y sus posibles efectos en niñas y niños.

Cuadro 4. Obstáculos para la escucha activa

Obstáculos para escuchar	Ejemplos concretos	Posibles efectos
Dar órdenes, mandar.	“Cállate, no hables así de tus padres”.	Pensar “no me comprenden...”. Rebeldía o sumisión temerosa.
Advertir, amenazar.	“Si no vas a la escuela te vas a volver un(a) tonto(a)”.	Puede suscitar resentimiento, cólera y resistencia.
Moralizar, predicar.	“No debes hablar así, debes ser educado(a)”.	Sumisión a una autoridad externa o rebeldía.
Persuadir con la lógica, argumentar.	“Deberías entender que la escuela es necesaria...”.	La o el niño se defiende porque no fue escuchado realmente.
Aconsejar, aportar soluciones.	“Será mejor que te tranquilices, que olvides esto”.	Consejo de fuera provoca un rechazo: “sí... pero...”.
Juzgar, criticar, reprender.	“Eres un(a) rebelde sin causa”.	Se siente herida o herido en su autoestima, inferior, mala o malo o se rebela.
Alabar, aprobar.	“Haces bien en enojarte, tienes toda la razón”.	Primero relajamiento, luego temor a ser manipulado(a).
Tranquilizar, excusar.	“Pobrecito(a), te comprendo y simpatizo contigo”.	Apoyo exagerado impide sacar los sentimientos de la o el niño.
Hacer psicología, interpretar.	“Rebelarse contra sus padres es normal en el desarrollo”.	Un juicio intelectual sin atención a lo que se siente.
Preguntar, investigar.	“¿Desde cuándo piensas en eso? ¿Qué vas a hacer?”	Se siente <i>en el banquillo de los acusados</i> , puede encerrarse.
Distraer, evitar, cambiar el tema.	“Olvida tus problemas, ven, ya es tiempo del recreo”.	La o el niño ve a la maestra o maestro desinteresado y se molesta.
Hostigar, ser sarcástico, tomar a la ligera.	“En tu lugar, yo haría reventar toda la escuela”.	Falta de consideración hacia la vivencia de la o el niño, humillación.
Comparar.	“Mira a Pablito, él sí se las arregla bien con sus padres”.	Siente que la o el maestra no la o lo acepta sino a condición de ser como...
Poner palabras en la boca de la niña o el niño.	“Ahora estás enojado(a), pero yo sé que tú quieres...”.	Hablar en lugar de la o el niño corta la conversación.

Fuente: AISM, *op. cit.*, p. 146.

22 Amnistía Internacional Sección México, *op. cit.*

Para concluir hay que subrayar que la comunicación efectiva es un ingrediente básico para posibilitar la resolución *noviolenta*²³ de conflictos. Desde la educación para la paz y los derechos humanos se busca potenciar la capacidad del diálogo y la construcción de consensos, promoviendo el desarrollo de las habilidades que contribuyan a la cimentar relaciones más respetuosas, partiendo de un propositivo entendimiento de la otra persona.

Técnicas

Las siguientes técnicas favorecen la empatía, la escucha activa, la comunicación no verbal y el trabajo en equipo.

D Dinámica: El zoológico

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: se conforman parejas por el sonido que emiten.

Propósitos: lograr la cooperación entre las parejas. Favorecer la sensibilidad y escucha.

Material: tarjetas con nombres de animales escritos por duplicado.

Desarrollo: se le reparte a cada participante una tarjeta con el nombre de un animal. Con los ojos cerrados, cada quien debe encontrar a su par utilizando como única forma de comunicación la imitación de sonido del animal que les tocó. Con las personas más pequeñas es mejor hacer el ejercicio por grupos de animales, así se evita que queden niños o niñas sin pareja.

Reflexión grupal: las y los participantes explicarán individualmente cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron para encontrarse, etcétera.

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: El telegrama

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: transmitir un mensaje a todo el grupo por medio del tacto.

Propósito: favorecer la expresión de sentimientos.

Material: sin material.

Desarrollo: las y los participantes se colocan en círculo tomados de las manos y con los ojos cerrados. Una persona expresa un sentimiento a la persona de al lado, mediante movimientos de su mano como apretones, caricias, etc. El mensaje recorre todo el círculo, hasta la persona inmediata anterior a quien comenzó. La última persona describe entonces el mensaje verbalmente. Se vuelve a comenzar con otros participantes y nuevos mensajes. Cuando el juego se ha realizado varias veces, la riqueza de sensaciones individuales, su transmisión y el sentimiento del grupo aumentan. Se debe estimular la actitud cooperativa, valorar lo que se quiso expresar, lo que el grupo transmitió y la expresión verbal de la última persona.

Reflexión grupal: las y los participantes dialogarán sobre el valor de la comunicación no verbal en el grupo.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Fila de cumpleaños

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: hacer una fila ordenada, comunicándose sin palabras.

Propósito: aumentar la concentración, la escucha y otros elementos de la comunicación.

Material: sin material.

Desarrollo: el grupo formará una sola fila, según el día y el mes de su cumpleaños, colocándose progresivamente del día 1 al 31 y de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse sin palabras. En esta actividad requiere trabajar juntos y comunicarse.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las preguntas siguientes: ¿qué problemas surgieron?, ¿qué elementos favorecieron la comunicación? Reflexionarán sobre los diferentes canales de comunicación que existen y cómo éstos facilitan o dificultan el poder comunicarse.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Espejos

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: observarse e imitarse por parejas.

Propósitos: propiciar la escucha activa y desarrollar la creatividad.

Material: sin material.

Desarrollo: se forman parejas. Las y los integrantes de la pareja se ubicarán frente a frente. Posteriormente, una o uno de ellos hará movimientos que pueda seguir su pareja como si fuera un espejo, quien debe tratar de seguirlos a la perfección. Al cabo de un rato se intercambian los papeles. El grupo tratará de contestar las preguntas siguientes: ¿cómo se han sentido?, ¿qué necesitaron hacer para seguir los movimientos?

Reflexión grupal: las y los participantes reflexionarán en torno a la necesidad de poner atención para saber lo que la otra persona quiere decirnos y sobre lo agradable que es sentirnos escuchados.

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: Caras y gestos

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: se trata de representar situaciones y derechos que el grupo adivine.

Propósito: identificar algunos de nuestros derechos y experimentar diferentes formas de comunicación.

Material: tarjetas con situaciones y derechos.

Desarrollo: se divide el grupo en 2 o 3 equipos, según el número de participantes; cada equipo nombrará un representante por ronda, el cual elegirá una tarjeta para representarla a los equipos con mímica. El equipo que adivine tendrá el derecho de representar otra tarjeta.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las preguntas siguientes: ¿qué equipo fue el ganador?, ¿qué aprendieron?, ¿qué derechos reconocieron? y ¿qué tan difícil fue comunicarse sin utilizar la voz?

Referencias: juego popular.

D Dinámica: Estrellitas

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: se trata de agruparse.

Propósito: reflexionar sobre la importancia de la no discriminación.

Material: etiquetas de colores.

Desarrollo: las y los participantes deben cerrar los ojos y mantenerse en silencio durante todo el ejercicio. Se le coloca a cada participante en la frente una etiqueta de color. Se trata de colocarles a muchos el mismo color, a un grupo menor otro color, dejando a una persona sola con un color diferente. Al abrir los ojos se les da la consigna de agruparse. El grupo responderá cómo se sintió.

Reflexión grupal: las y los participantes reconocerán que a veces, inconscientemente, discriminamos sin darnos cuenta.

Referencia: talleres de la CDHDF.

4. Disciplina, no obediencia

La preocupación de la disciplina está en razón inversa con la perfección en la organización del trabajo y el interés dinámico y activo del alumnado.

CELESTIN FREINET²⁴

La frase “disciplina en el aula” tiene un significado inmediato y claro para la mayoría del profesorado; sin embargo, es un concepto complejo y su definición se dificulta. Por lo general se asocia a vocablos tan disímiles como *control-respeto*, *obediencia-acuerdo* o *castigo-amabilidad*. Debido a su importancia iniciaremos por distinguir entre obediencia y disciplina.

Obediencia

El término *obediencia* (y la acción de obedecer) conduce de la escucha a la acción. Implica, en diverso grado, la subordinación de la voluntad a una autoridad, el acatamiento de una instrucción, el cumplimiento de una demanda o la abstención de algo prohibido; una cierta renuncia a la razón y a la propia opinión:

²⁴ Celestin Freinet, *La educación para el trabajo*, México, FCE, 1986.

Obediencia significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal.²⁵

No queremos formar ciudadanía temerosa del castigo, represión o crítica; ni que sientan culpa o la necesidad de desobedecer. Ni que, por el contrario, sólo busquen que se les recompense. Deseamos promover que actúen de forma libre y consciente. Una forma es construir reglas de convivencia (derechos y compromisos) para la creación de una cultura de derechos humanos.

Disciplina

La disciplina es un medio, una herramienta para guiar y organizar el aprendizaje; al mismo tiempo es un fin para desarrollar valores (familiares, sociales, nacionales y, sobre todo, individuales) y actitudes acordes con los derechos humanos.

En palabras de Xesús R. Jares:

la disciplina es inherente a todo proceso educativo [...] podemos afirmar que la disciplina democrática es aquella que se asienta en los valores del respeto [mutuo, de los derechos y de los deberes [...]] en el diálogo, el razonamiento y la negociación.²⁶

Educar en y para los derechos humanos refleja la disciplina como acciones en las que rige el respeto, la responsabilidad, el conocimiento y el cuidado entre estudiantes, docentes y toda la comunidad educativa, para coadyuvar a construir la autonomía de cada integrante del grupo.

Sin embargo, así como se puede fomentar la disciplina, también es posible motivar la indisciplina dentro del aula sin percatarse. Para conseguir un programa efectivo de disciplina (no obediencia) se sugiere lo siguiente:

- Permita que el grupo de niños y niñas tome sus decisiones y sea consecuente con ellas.
- Establezca claramente, con su alumnado, las reglas. Es más fácil recordar que imponer.
- Establezca acuerdos o contratos (pueden cambiar cuando sea necesario).
- Negocie las consecuencias de establecer reglas y no aplicarlas.
- Señale de manera específica cuando se ha infringido una norma y explique las razones.
- Evite las amenazas.
- Relacione las medidas disciplinarias con los problemas. Es decir, promueva acciones que reparen el daño causado al violar la norma y que no sean castigos. Esto eliminará la sensación de injusticia en el alumnado y promoverá la responsabilidad por los actos.
- Evite los castigos con motivos “ocultos”, como el cansancio o el enojo, por razones ajenas al desempeño en clase.

²⁵ Max Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1981, pp. 170-172.

²⁶ Xesús R. Jares, *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó, 2006, p. 153.

- Escoja cuidadosamente el lenguaje utilizado en el aula. Evite insultar o descalificar al alumnado: es indispensable tratarle siempre con respeto.
- Señale los esfuerzos positivos.
- Prometa sólo aquello que puede cumplir.
- Mantenga una actitud positiva.
- Dé pocas instrucciones y espere a que sean cumplidas para indicar otras.
- Observe sus modales: usted es un modelo para el alumnado y el resto del profesorado.
- Enseñe a resolver problemas y conflictos de manera *no violenta* y permita al alumnado involucrado en ellos resolverlos; no imponga las soluciones.
- Mantenga el lugar de trabajo y el material ordenados y en un entorno agradable.
- Brinde oportunidades de expresión libre.
- Demuestre su aprecio.
- Mantenga el sentido del humor.

Técnicas

A continuación se sugieren algunas técnicas que propician la comunicación y permiten la reflexión sobre la responsabilidad y el cuidado, entre otros temas.

D Dinámica: El puente de derechos y compromisos

Participantes: grupo de personas de 9 años de edad o más.

Duración: 35 a 45 minutos.

Definición: se trata de construir un puente y reflexionar acerca de los derechos y compromisos.

Propósitos: reafirmar los conocimientos de derechos y compromisos, y propiciar la cooperación.

Material: tarjetas de derechos y compromisos, y cuento.

Desarrollo: se divide el grupo en dos equipos que se colocan en extremos opuestos del salón. Se les señala que representan dos pueblos (el de los derechos y el de los compromisos) y que deben construir un puente entre ellos para que puedan comunicarse. Se reparten tarjetas de “derechos” a un pueblo y de “compromisos” al otro.

Esquema 1. Derechos y compromisos

Derecho	Compromiso	Derecho	Compromiso
TENGO DERECHO DE IR A LA ESCUELA	ME ESFUERZO EN MIS ESTUDIOS	NECESITO PROTECCIÓN CONTRA LAS DROGAS	ME NIEGO A CONSUMIR CUALQUIER TIPO DE DROGA
NECESITO QUE PROTEJAN MI SALUD	ME LAVO LAS MANOS Y LOS DIENTES, BEBO AGUA PURIFICADA Y COMO FRUTAS Y VERDURAS.	TODOS SOMOS IGUALES SIN IMPORTAR EL COLOR DE PIEL, SEXO, IDIOMA RELIGIÓN O DISCAPACIDAD.	TRATO BIEN A TODOS
NADIE PUEDE ABUSAR SEXUALMENTE DE MI	RESPECTO Y PROTEJO MI DIGNIDAD Y MI CUERPO	TENGO DERECHO A JUGAR Y DESCANSAR LO NECESARIO	ME DIVIERTO CON MIS AMIGOS
NECESITO DECIR LIBREMENTE LO QUE PIENSO	ESCUCHO Y RESPETO LO QUE DICEN LOS DEMÁS	NADIE DEBE GOLPEARME O INSULTARME	RESPECTO A LOS DEMÁS
NECESITO VIVIR EN UN AMBIENTE LIMPIO	SEPARO Y RECICLO LA BASURA	NECESITO AGUA POTABLE Y DRENAJE	NO DESPERDICIO EL AGUA

Cada derecho se lee en voz alta para poder identificar su compromiso y una vez que se haga se irán colocando las parejas (derecho-compromiso) en el suelo, de forma tal que al final se haya construido un puente entre ambos. Posteriormente, se narra el cuento *El puente*.

El puente

Había una vez dos pueblos separados por un gran río. La gente del Pueblo de los Derechos necesitaba comprar alimentos que sólo podían conseguirse al otro extremo del río, en el Pueblo de los Compromisos. El Pueblo de los Compromisos no contaba con escuelas para sus niños y niñas. Con el tiempo se dieron cuenta de la necesidad que tenía un pueblo del otro y decidieron construir un puente... ¿De qué creen que lo construyeron? ... Pues sí, de sus derechos y compromisos.

Con el paso del tiempo el puente comenzó a deteriorarse. Un día un comerciante al cruzarlo cayó en un enorme agujero en el centro, rompiéndose la rueda de su carreta. Corrió a preguntar al Pueblo de los Derechos:

—¿Es de ustedes este agujero? Porque rompió mi rueda.

La gente del pueblo contestó que era de los del otro lado. El comerciante corrió al Pueblo de los Compromisos y les preguntó:

—¿De quién es este agujero que estropeó mi rueda?. Alguien de allá me dijo que era de ustedes.

Pero respondieron que era del otro pueblo.

Volvió al Pueblo de los Derechos y dijo:

—Quiero comprar este agujero y lo pago bien, pero necesito saber a quién le pertenece. Entonces dijeron:

—¡Es nuestro, es nuestro! ¿Cuánto pagas por él?

La gente del otro pueblo se enteró y corrió a reclamar el agujero como propio:

—¡Es nuestro, debes pagárnoslo a nosotros!

El comerciante dijo:

—Pónganse de acuerdo y mañana vuelvo para pagárselo al verdadero dueño.

A la mañana siguiente las personas de los dos pueblos despertaron y se dieron cuenta de que el agujero ya no estaba, alguien lo había reparado.

Reflexión grupal: al finalizar el cuento las y los participantes reflexionarán sobre los derechos y compromisos partiendo de las siguientes preguntas: ¿de quién era el puente?, ¿quién lo construyó?, ¿de qué estaba hecho?, ¿quién tenía derecho a usarlo?, ¿quién tenía el compromiso de repararlo?, ¿qué pasó cuando cada pueblo quería tener la razón de su lado? y ¿será importante cumplir nuestros compromisos?

Referencia: talleres de la CDHDF.

5. El consenso en las reglas nos compromete con ellas

Una preocupación recurrente del personal docente y de las personas adultas es cómo lograr que niñas y niños *obedezcan* las reglas.

Los seres humanos somos entes sociales, necesitamos sentir que formamos parte de un grupo. Los grupos escolares se constituyen incidentalmente, completamente contrario a formar un grupo de amistades con afinidades de diverso tipo (artísticas, deportivas, musicales, etc.) y diferencias compartidas. Las únicas afinidades en la escuela son aprender y compartir el espacio físico.

Para pertenecer y participar en un grupo, requerimos ciertas capacidades. Pero si la educación brinda pocas oportunidades de participación al alumnado o les niega la expresión de ideas para llegar a acuerdos, difícilmente tendremos una sociedad democrática.

La expresión requiere la habilidad de comunicarse, y que se reconozca nuestra capacidad de decidir. Por tanto, es necesario que el profesorado genere empoderamiento y empatía entre el alumnado para que puedan desarrollar otras capacidades.

Las reglas son necesarias, requerimos saber establecerlas de forma legítima, pues de esta manera lograremos que el alumnado se comprometa con ellas y las cumpla, no por miedo al castigo sino por la convicción que posibilita cumplir el objetivo fundamental de asistir a la escuela.

Habrán normas propias del trabajo docente donde el alumnado no tendrá injerencia; sin embargo, las otras deben ser consensuadas en grupo, pues el que éste participe permite mejorar su desempeño y favorece la autonomía de quienes lo conforman.

Tan importante como el acuerdo grupal es el conocer las consecuencias de incumplir las reglas, las cuales deben ser iguales para todas las personas; de otra manera, la norma se deslegitima. Si establecemos reacciones lógicas como consecuencias a lo incumplido, es claro que, lejos de querer dañar, castigar o imponer el poder, buscamos la reparación del daño causado como base de una buena convivencia. De esta manera estamos educando para la toma de decisiones asertivas y el desarrollo de habilidades para resolver problemas y alcanzar fines colectivos.

Siempre habrá reglas sobre las cuales no podamos interferir, especialmente en aquellas que se relacionan con el trabajo en el aula y al respeto de todas y todos, pues de no cumplirse ponen en riesgo la integridad física y emocional de las personas. Éstas son innegociables e inquebrantables para cualquiera. Sin embargo, sí podemos reflexionar si las reglas establecidas son justas y acordes con los derechos humanos.

Podemos y debemos recuperar el papel docente dejando atrás el arbitraje. Las normas pueden establecerse para espacios como la hora del receso o comprar en la cooperativa, –donde debemos hacerlo por turnos y respetarlos sin importar la edad, la jerarquía o la relación con quien vende; de esta forma, las reglas favorecen a todas las personas. La organización para la venta puede establecerse por consenso, lo que favorecerá la autonomía, la participación, la negociación, la cooperación y la construcción de reglas para una convivencia mejor.

Para construir acuerdos de convivencia las reglas deben ser:²⁷

- Claras,
- concretas y breves,
- realizables,
- consensuadas lo más que se pueda para aclararlas y lograr el compromiso con ellas,
- pocas, y
- vinculadas con el respeto a un derecho.

Cuando se violan los acuerdos de convivencia se requiere:²⁸

- No permitir la impunidad; aplicar siempre la norma a todas las personas;
- no castigar; promover acciones vinculadas directamente con la norma incumplida;

27 C. L. Martínez y C. M. E. Martínez, “Resolución *no violenta* de conflictos en el aula”, en Patricia Ganem Alarcón (comp.), *Cómo ayudar al niño a resolver problemas*, México, Trillas, 2008.

28 *Idem*.

- aplicar procesos con intencionalidad pedagógica, ayudar a cada persona del grupo (incluyéndose) a reconocer el daño causado; a responsabilizarse ante las consecuencias de la norma incumplida; y a reparar el daño causado a la parte afectada o al grupo.

Técnicas

Las actividades que se proponen a continuación favorecen las habilidades necesarias para llegar a consensos, afirmarse y hacer acuerdos.

D Dinámica: Me llamo... y no me gusta

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: de 5 a 15 minutos, según la cantidad de participantes.

Definición: se trata de presentarse y expresar lo que nos gusta.

Propósito: reflexionar sobre la riqueza de la diversidad.

Material: una pelota.

Desarrollo: las personas se sientan en círculo. Se da la pelota a una o un participante y se le pide que diga su nombre y aquello que no le gusta que le suceda. Una vez que lo exprese, como si fuera papa caliente, pasará la pelota a otra persona, quien deberá decir su nombre y aquello que no le gusta. Y así, consecutivamente, hasta que se expresen todas y todos.

Reflexión grupal: las y los participantes analizarán la diversidad de comentarios, y reconocerán que esa diversidad les hace especiales. Retomarán los comentarios sobre lo que no les gusta que suceda y responderán las siguientes preguntas: ¿saber lo que no nos gusta que suceda, nos permite evitarlo?, ¿qué pasaría si todas y todos evitamos hacer cosas que lastimen a las demás personas?, ¿qué nos ayudaría a hacerlo?

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: La comunidad con y sin reglas

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: 40 minutos.

Definición: se trata de imaginar una comunidad con y sin reglas y dibujarla.

Propósito: reflexionar sobre importancia de las reglas para convivir en una cultura de respeto.

Material: pliegos de pellón o cartulinas y crayones.

Desarrollo: se hacen grupos de aproximadamente 8 o 10 integrantes. Se les da un pliego de cartulina y crayones, se les pide dibujen su comunidad escolar, puede ser el salón o toda la escuela sin reglas de ningún tipo, hay que explicitar que tanto niñas y niños como personas adultas podrían hacer lo que quisieran. Se presentan los dibujos, reflexionando si les gustaría vivir en un lugar así, qué beneficios o perjuicios se tienen y qué se podría hacer. Harán un nuevo dibujo en donde esa misma comunidad viva con las reglas que mejoren lo que

pasaba en el anterior. Se presentan los dibujos y se reflexiona sobre cómo las reglas nos ayudan a vivir mejor si todas las personas las respetamos.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán: ¿cuál de los dos dibujos se acerca más a la realidad?; si se elige el que no tiene reglas, ¿qué pueden hacer para transitar al otro?

Referencia: talleres de la CDHDF.

D Dinámica: ¿Quién decide qué?

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 30 minutos.

Definición: se trata de que las y los participantes reflexionen y asuman a quién le toca tomar qué decisiones.

Propósito: reflexionar sobre nuestra participación en la toma de decisiones.

Material: tarjetas con oraciones y pizarrón dividido en columnas (niños y niñas, mamás y papás, maestros(as), director(a), gobierno).

Desarrollo: se reparten decenas de tarjetitas a las niñas y niños con una breve oración y se les pregunta: “¿quién decide sobre esto?”. Los participantes las pegan en el pizarrón en las diferentes columnas, según corresponda.

Cuadro 5. Ejemplo de frases

- El horario de entrada y salida en la escuela.
- El uniforme.
- A qué jugar en el recreo.
- Cuándo nos vamos de paseo.
- Cuándo son las vacaciones.
- Qué voy a comer.
- Cómo me voy a vestir hoy.
- Cómo se va a calificar.
- Cómo organizamos el trabajo en equipo.
- Qué ver en la TV.
- Qué hacer en el tiempo libre.
- Cómo resolver un desacuerdo.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las siguientes preguntas: ¿en qué situaciones tenemos la posibilidad de decisión?, ¿en qué otras hay ya algo decidido pero podemos negociar si proponemos algo diferente?, y ¿cuándo hay algo establecido en el que no podemos inferir?

Referencia: Amnistía Internacional Sección México, *op. cit.*

6. Firme con las reglas, suave con las personas

Anton Seminóvich Makarenko,²⁹ pedagogo ucraniano de inicios del siglo XX, decía: “mi principio fundamental siempre ha sido ser lo más exigente posible con el hombre, pero respetarlo lo más posible. La confianza con el alumno, ligado al alto nivel de exigencia y al control de su conducta ayuda a éste a formar cualidades valiosas”.

Esta idea expresa claramente el significado de cumplir las reglas y los acuerdos sin herir la dignidad de la persona dentro del proceso educativo. Uno de los propósitos de éste es la construcción de valores que permiten al alumnado construir proyectos personales y grupales, forjar su ciudadanía con base en derechos y compromisos presentes y hacia el futuro. La educación para la paz y los derechos humanos coadyuva a promover el respeto a la diversidad de valores, al diálogo y al intercambio con otras personas.

Muchas instituciones escolares preparan a sus estudiantes para un mundo donde no sólo el personal docente, sino todas las personas adultas dicen tener siempre la razón. En la nueva propuesta imperan los derechos, los compromisos y los actos responsables de la niñez, la juventud y el personal docente pues, de acuerdo con A. Muñoz Alonso: “La autoridad no sólo no se opone a la libertad, sino que la supone. Una oposición entre los dos conceptos implica una idea equívoca de la autoridad, subentendida como poder, o una falsa idea de libertad, entendida como indeterminación fundamental”.³⁰

Esta innovación busca que todo el profesorado consciente de su misión prepare al alumnado para insertarse en el mundo desde la convivencia solidaria, donde desarrollen sus valores, sus ideales y su autonomía, y sean sujetos de derechos. El objetivo, la meta de toda educación, es aquel desarrollo humano que contemple la unicidad y la dignidad, la tendencia hacia la autorrealización, el despertar de la conciencia y la solidaridad, la capacidad de la originalidad y la creatividad, la adhesión a valores jerarquizados y la integración del área cognoscitiva con la afectiva.

En el intento de ayudar a niñas y niños a seguir las reglas sin menoscabo de su dignidad, le presentamos las siguientes sugerencias:

- Concéntrese en el esfuerzo y el progreso de sus estudiantes, no espere cambios drásticos y reconozca sus esfuerzos.
- Atienda las opiniones, los sentimientos y las ideas, y brinde la oportunidad de expresarse.
- Tenga empatía; trate de comprender la situación desde la perspectiva de las niñas y los niños y diseñe un programa para promover cambios deseables.
- Reconozca las habilidades y fortalezas del alumnado como base de su programa; no subraye los puntos negativos.
- Valore a cada persona del grupo y evite comparaciones.
- Aliente a sus estudiantes: la disciplina positiva descansa sobre este principio.
- Promueva el respeto mutuo como regla en el trato entre todo el grupo, así como el autorrespeto y la autoestima, inclúyase.

29 Anton Seminóvich Makarenko, *Obras*, t. 5, Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas de la República Socialista Soviética Rusa, 1959.

30 A. Muñoz Alonso, *Gran enciclopedia Rialp*, t. III, Madrid, Rialp, 1971.

- Comunique afecto; sea firme pero amable.
- Ayude a analizar las consecuencias de las conductas peligrosas o que puedan causar accidentes.
- Distinga las acciones de quien las realiza.

Técnicas

A continuación se presenta una técnica que promueve la participación de niñas y niños en la construcción de acuerdos por consenso. Tenga presente que siempre es más fácil recordar que nos comprometimos a realizar algo que si nos obligan a hacerlo.

D Dinámica: Estableciendo acuerdos

Participantes: grupo de personas de 5 años de edad o más.

Duración: 30 minutos.

Definición: se trata de que todas las personas se escuchen, participen y tomen decisiones por consenso para construir los acuerdos de convivencia en el grupo.

Propósito: propiciar la escucha activa y la toma de decisiones por consenso.

Material: plumones y hojas tamaño rotafolio.

Desarrollo: la o el docente platica con el grupo acerca de los siguientes asuntos: 1) por qué es importante que separemos la basura y a quién le beneficia, 2) respetar los semáforos y reconocer que los beneficios no sólo son para automovilistas sino también para quienes caminan por las calles, y 3) la limpieza de su casa y de la escuela, u otras opciones que sean cercanas al contexto de niñas y niños. Posteriormente, se reflexiona un poco en qué pasaría si nadie respetara esas reglas; a quiénes perjudicarían. Después de eso, se pide al grupo que construya las reglas o acuerdos de cómo queremos llevarnos y tratarnos en la escuela (salón). La o el facilitador anota todas las opciones en el papel y luego se revisan una por una: ¿nos hace sentir bien?, ¿a quién beneficia?, ¿perjudica a alguien?, ¿se contrapone a otra que ya estaba, por ejemplo, al respeto y los golpes o burlas? Puede ser sólo una lista sobre lo que sí quieren que ocurra y otra acerca de lo que no está permitido. Todo el grupo debe estar de acuerdo y si alguien no lo está, se acepta, pero debe proponer otra alternativa y explicar por qué no está de acuerdo. Con 4 o 5 reglas o acuerdos son suficientes con grupos de menos edad. Es importante que todas las reglas tengan de base la promoción del respeto a derechos humanos, por lo que las acciones que violentan a las personas no pueden incluirse. Por ejemplo, el no ir al sanitario después del receso produce enfermedades en niñas y niños, además es normal que si se ha bebido líquido durante el receso después de éste se necesite ir al baño. Lo que sí podríamos es crear una regla de organización para ir al baño.

Nota. Es importante que esos acuerdos o reglas se respeten por todo el grupo, incluyendo al profesorado y padres y madres de familia cuando estén dentro del aula.

D Dinámica: El nudo

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: se trata de cooperar para desenredar un círculo enmarañado.

Propósito: estimular la cooperación en el grupo teniendo en cuenta a todas y todos los participantes.

Material: sin material.

Desarrollo: todas las personas participantes forman un círculo con las manos cruzadas y con los ojos cerrados. A una señal de la facilitadora o facilitador avanzan despacio con los brazos hacia arriba. Al encontrarse se van enredando entre ellas, sujetando una mano en cada mano. Cuando están tomadas abren los ojos e intentan deshacer el nudo, sin soltarse de las manos y con el menor ruido posible.

Reflexión grupal: las y los participantes valorarán las actitudes de cooperación en el grupo y las estrategias seguidas para desenredar el nudo respondiendo a las siguientes preguntas: ¿qué se necesitó para desenredarse? y ¿qué derechos estuvieron presentes?

Nota: Destacar la importancia de la comunicación activa y el respeto para resolver conflictos.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

Semilla III. Respeto

El término *respeto* se traduce del latín como *volver a mirar*. Es decir que cuando hablamos de respetar a alguien sugerimos se le reconsidere, se le mire como persona, sujeta de derechos, con necesidades, problemáticas y sueños independientes.

El respeto es una cualidad básica e imprescindible que fundamenta la convivencia democrática en un plano de igualdad y llevando implícita la idea de dignidad humana [...] supone la reciprocidad en el trato y en el reconocimiento de cada persona (volver a mirar) [...] el respeto también exige que se haga efectivo en relación con los demás seres vivos y, por extensión, con el planeta Tierra [...] el respeto también se asocia al desarrollo de la autonomía y la capacidad de afirmación. *Hacerse respetar* tiene que ver con no dejarse intimidar, sufrir abusos u otro tipo de violencia [...] una relación respetuosa es antitética con relaciones de autoritarismo, violencia, discriminación, etcétera.³¹

7. La letra con juego entra

El refrán “La letra con sangre entra” fue muy popular durante muchas décadas, y padres y madres de familia, así como el personal docente lo aplicaron a niños y niñas en la casa, en las aulas y en la comunidad.

Ese refrán refleja la validación que se daba a las personas adultas para utilizar métodos rígidos de castigo e imposición en la educación infantil para lograr resultados “satisfactorios” en el aprendizaje y el control del alumnado y de la prole. Sin embargo, lo único que se obtenía era el temor, la obediencia ciega y la memorización de un cúmulo de reglas y conocimientos que poco o ningún significado, valor o utilidad, tenían para las y los niños.

Aún en nuestros días, por herencia de tales ideas, muchas niñas y niños consideran la escuela y el aprendizaje como una pesada obligación y no como lo que debiera ser: una actividad placentera, gratificante, constructiva y estimulante. Dentro de las familias consideran que tienen derecho a que sus papás y mamás les peguen.³²

Para lograr un cambio de perspectiva, debemos preguntarnos por qué no cambiar este refrán por uno más amable: “La letra con juego entra”.

El juego es una actividad primordial que todos los seres humanos realizamos a lo largo de nuestro ciclo vital. A pesar de su universalidad, se considera que sólo en la niñez se tiene edad para jugar y se elimina nuestra capacidad de disfrutar esta actividad al crecer.

Las distintas culturas educan a sus integrantes mediante el juego, con lo cual fomentan el desarrollo de su personalidad, les transmiten valores, normas de conducta y maneras de resolver

31 Xesús R. Jares, *op. cit.*, p. 22.

32 Alma Delia Torquemada González, *Las actividades de enseñanza-aprendizaje en la formación de valores referidos a derechos humanos en primaria*, tesis para la maestría en psicología educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM, 2002.

conflictos. En la actualidad, se relaciona comúnmente sólo con satisfacción, diversión y ocio, es decir, con actividades contrarias al deber y a la actividad laboral, mental y creativa.

El juego, sin embargo, está vinculado con el desarrollo del lenguaje, la expresión de sentimientos, intereses y aficiones, la solución de problemas, la creatividad, y numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. El juego constituye un proceso de descubrimiento de la realidad exterior e interior y, a través de él, la persona de cualquier edad va formando y reestructurando progresivamente no sólo sus conceptos sobre el mundo, sino también su personalidad (véase el cuadro 6).

Cuadro 6. Aspectos que mejora el juego en las personas³³

Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación motriz. • Equilibrio • Fuerza. • Manipulación de objetos. • Dominio de los sentidos. • Discriminación sensorial. • Coordinación visomotriz. • Capacidad de imitación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula la atención, la memoria, la imaginación, la creatividad, la discriminación de la fantasía y la realidad y el pensamiento científico y matemático. • Desarrolla el rendimiento, la comunicación y el lenguaje y el pensamiento abstracto. 	<p>Juegos simbólicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Procesos de comunicación y cooperación con los demás. • Conocimiento del mundo del adulto. • Preparación para la vida laboral. • Estimulación del desarrollo moral. <p>Juegos cooperativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorecen la comunicación, la unión y la confianza en sí mismos. • Potencia el desarrollo de las conductas prosociales • Disminuye las conductas agresivas y pasivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrolla la subjetividad de la niña y el niño. • Produce satisfacción emocional. • Controla la ansiedad. • Controla la expresión simbólica de la agresividad. • Facilita la resolución de conflictos. • Facilita patrones de identificación sexual.

Importancia del juego en el marco de la educación escolar³⁴

Durante la niñez, el juego es una de las bases del desarrollo intelectual y, al jugar, se construye el conocimiento mediante la propia experiencia, que esencialmente es activa. Así, el juego se convierte en la situación idónea para aprender y es una pieza clave para el desarrollo del intelecto. Cualquier capacidad se potencia y es más eficaz si se introduce en un juego, pues se agudizan la atención, la memoria y el ingenio, aprendizajes que luego se trasladan a las situaciones no lúdicas.

El psicólogo bielorruso Lev Vygotsky sostiene que durante el juego, niños y niñas están siempre por encima de su edad promedio y de su conducta diaria. No existe diferencia entre jugar y aprender, pues cualquier juego que presente nuevas exigencias se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje.

³³ Sepanmas, "El juego", sección Artículos educativos, disponible en <<http://www.sepbcms.gob.mx/sepanmas/Descargas/EL%20JUEGO.doc>>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.

³⁴ *Idem*.

El juego es un recurso que permite a la persona adquirir por sí misma aprendizajes significativos y le ayuda a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute. Hay que aclarar, sin embargo, que el juego no suplanta a otras formas de enseñanza; en todo caso éstas deberán ser motivadoras y gratificantes, condición indispensable para que la persona construya sus propios aprendizajes.

En este sentido, para el aprovechamiento máximo del juego como instrumento y vía de aprendizaje, debemos plantearnos el cuestionamiento de cómo debe aplicarse el juego en la escuela. Al respecto, para la CDHDF se requieren tres condiciones fundamentales: tiempo, espacio y seguridad.

No debemos dejar de lado el énfasis sobre la necesidad de un cambio en la práctica docente que revalore la importancia pedagógica del juego y una administración que favorezca esta línea de actuación, de tal forma que para obtener el máximo provecho educativo del juego se precisa una intervención didáctica consciente y reflexiva, cuyos objetivos estén encaminados a:

- Permitir el crecimiento integral de niños y niñas mientras viven situaciones placenteras y divertidas;
- sentar las bases del comportamiento cooperativo, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto;
- imponer retos superables;
- diversificar las actividades, evitando que siempre destaquen por su habilidad las mismas personas;
- valorar más el proceso que el resultado final;
- propiciar experiencias que fortalezcan y profundicen lo ya conocido;
- alentar a hacer y aprender más;
- planificar las oportunidades lúdicas y dejar espacio a las espontáneas;
- continuar lo que se inició;
- explorar con el lenguaje lo que se ha realizado y describir experiencias, y
- propiciar oportunidades para jugar, ya sea en parejas, en pequeños grupos, con personas adultas o individualmente.

El profesorado está en la libertad de elegir, según sus necesidades y las características del grupo, los juegos adecuados para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno e interesante. Desde la mirada de la educación para la paz y los derechos humanos se proponen juegos cuyo denominador común sea que niñas y niños convivan en un clima de respeto y cooperación, donde no sólo algunas o algunos de ellos sobresalgan sino que juntos aporten sus experiencias, expresen sus deseos y se complementen con sus diferencias. Así todos y todas ganan.

Técnicas

Las siguientes técnicas fomentarán la cooperación; favorecerán la distensión e identificarán el aprendizaje de género.

D Dinámica: Agrupando

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: se trata de completar lo antes posible todos tipos de grupos.

Propósitos: fomentar la cooperación para que todas las personas encuentren a su grupo, y favorecer la distensión y el sentimiento grupal.

Material: hojas de papel.

Desarrollo: en las hojas se escriben, por ejemplo, nombres de animales mamíferos, reptiles, ovíparos, vivíparos, etc.; o números pares, impares, múltiplos, o los números para formar series numéricas, etc.; o verbos, sustantivos, pronombres, etcétera. Posteriormente, se entrega una hoja a cada participante con algún tema. Cuando se dé la señal, las y los participantes caminarán por el salón mostrando su hoja para comenzar a agruparse de acuerdo con el tema que hayan elegido. Los grupos que logren reunirse tomarán asiento.

Por último, cada grupo se presentará uno a uno y dirán al resto de sus compañeras y compañeros qué clase de agrupación forman.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Tocando

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: 10 minutos.

Definición: se trata de que todos y todas toquen lo que indica la maestra o el maestro.

Propósito: favorecer la distensión en el grupo y prepararlo para realizar otras actividades.

Material: sin material.

Desarrollo: la maestra o el maestro indicará qué es lo que el grupo tiene que tocar, por ejemplo la pared, una silla, a una compañera o compañero, etcétera.

Variantes: Una variante muy sugerida para llevar a cabo el juego es realizarlo en cámara lenta, especialmente con las niñas y los niños más pequeños. A niñas y niños más grandes se les puede pedir que toquen objetos que se escriban con cierta letra, o que sean objetos cuyo nombre sea una palabra aguda, grave o esdrújula, etcétera.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Adivina quién es

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: consiste en reconocer a una o un personaje de la historia nacional o internacional a partir de su biografía.

Propósito: conocer y reconocer a los personajes más relevantes de la historia de una manera divertida.

Material: fichas y bolígrafo.

Desarrollo: se les pide a algunas y algunos participantes que escriban en una ficha la biografía de cierto personaje célebre. Después, se les presentan al grupo y se les pide que las estudien. A otras u otros participantes se les darán las fichas elaboradas para que sean leídas al resto del grupo, el cual deberá “adivinar” de qué personaje se trata.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Conocer diferentes puntos de vista

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: consiste en conocer el punto de vista de otros niños y niñas para así enriquecernos.

Propósito: aprender a percibir una situación desde el punto de vista de otra persona.

Material: fichas y bolígrafo.

Desarrollo: se forman de 4 a 6 equipos, en la medida de lo posible con el mismo número de participantes. Se elige a un moderador o moderadora para que dé la palabra a las y los integrantes del equipo e invite al orden. A cada equipo se le da una ficha con un tema que hayan elegido con anterioridad con ayuda de su maestra y del cual previamente han recabado información. Se dan de 15 a 25 minutos para hablar de éste en equipo. Posteriormente, se les pide que fusionen los equipos hasta formar dos o tres equipos más grandes, según sea el caso y ahora compartan con ellas y ellos sus puntos de vista. Se llegará a conclusiones que serán presentadas a todo el grupo y a su maestro o maestra.

Variantes: esta actividad se puede realizar con compañeras o compañeros del mismo grado pero de otros grupos.

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Juguetes favoritos

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 30 minutos.

Definición: se trata de reconocer algunos papeles de género y la posibilidad de transformarlos.

Propósito: identificar los aprendizajes de género a través de los juguetes favoritos de niñas y niños.

Material: algunas imágenes de juguetes o diversos juguetes –según las posibilidades–.

Desarrollo: se forman equipos de 4 niñas y niños. Se indica que elijan por equipo a uno o dos juguetes que sea sus favoritos; enseguida jugarán con el (los) juguete(s) durante 10 minutos. Posteriormente, cada equipo expresará si cree que ese o esos juguetes son para niña o para niño y por qué. Después de cada equipo, la o el facilitador preguntará si hay otras opiniones. Una vez que todos los equipos la hayan externado, la o el facilitador retroalimentará interactivamente apoyándose con preguntas como: ¿dónde escucharon o vieron que esos juguetes eran exclusivos de niña o niño?, ¿qué pasaría si una niña juega con un juguete “de niño” o viceversa?, ¿qué ganamos o perdemos con usar esos juguetes? Finalmente, señalará el aprendizaje de género, algunos costos, y promoverá construir alternativas generadas por el grupo para la equidad de género.

Referencia: creación de Carlos Ortega Ortega.

8. El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón

La cabeza no oye hasta que el corazón escucha.

JAMES STEPHENS³⁵

¿Para qué escribe uno, si no es para juntar sus pedazos? Desde que entramos en la escuela o la iglesia, la educación nos descuartiza: nos enseña a divorciar el alma del cuerpo y la razón del corazón. Sabios doctores de ética y moral han de ser los pescadores de la costa colombiana, que inventaron la palabra sentipensante para definir al lenguaje que dice la verdad.

EDUARDO GALEANO³⁶

35 James Stephens, *The crock of gold*, Forgotten Books (Easing Reading Series), 2007, p. 118.

36 Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, México, siglo XXI Editores, 2002, p. 107.

Hoy es el primer día de escuela, me desperté antes de lo pensado, me pongo a toda prisa la ropa que había preparado la noche anterior, nada debe faltar, reviso si traigo todas las cosas: sí están ahí, apenas puedo desayunar pues el estómago parece estar lleno de mariposas, finalmente salgo y al acercarme a la escuela mi corazón va más rápido. Al entrar me encuentro ahí frente a todas esas nuevas personas de las que aún no sé su nombre, qué les gusta, cómo hablan, cómo se comportan, pero sé que algo nos ha hecho encontrarnos en el mismo lugar. Bien, entro al salón de clases, siento que todas las miradas se concentran en mí, al mirar veo que no se han percatado de mi presencia, dejo mis cosas en la silla, me pregunto si éste será un buen año, finalmente atino a decir: ¡Buenos días, niñas y niños, siéntense por favor vamos a comenzar...!

Ir al encuentro de aquello que nos es desconocido siempre será una situación que nos provoque emociones encontradas: curiosidad, excitación, miedo. En algunas ocasiones, esa emoción predetermina si accedemos o no al conocimiento, en qué medida y con qué efectividad.

El papel del mediador entre el objeto del conocimiento y la persona que conoce resulta fundamental en el proceso de aprendizaje. En este proceso es de suma importancia tener claro que no todas las personas aprenden, conocen y perciben de la misma manera.

Por lo anterior se considera que es necesario conocer ideas generales de la teoría de las ocho inteligencias planteada por Howard Gardner. A continuación enumeramos las diferentes inteligencias:

- *Verbal-lingüística*. Es la capacidad de utilizar el lenguaje escrito y oral para convencer y comunicar. A quienes poseen esta inteligencia les gusta leer, escribir, hablar y escuchar.
- *Lógico-matemática*. Es la habilidad para calcular, resolver operaciones, comprobar hipótesis y establecer relaciones lógicas. Quienes tienen esta inteligencia desarrollada se inclinan por resolver problemas, cuantificar resultados y determinar relaciones de causa y efecto.
- *Visual-espacial*. Es la aptitud de percibir visual y espacialmente lo que nos rodea para orientarse, para pensar en tres dimensiones y elaborar imágenes mentales. Quienes son fuertes en esta inteligencia les gusta diseñar, dibujar, combinar colores y arreglar objetos y tienen buen sentido de la orientación.
- *Musical-rítmica*. Es la habilidad para escuchar, reproducir una melodía, discernir un ritmo, timbre y tono. Esta inteligencia sobresale entre quienes se percibe un fuerte gusto por escuchar y crear música en sus múltiples formas.
- *Físico-kinestésica*. Es la facilidad corporal de resolver problemas o de manipular objetos. En esta inteligencia se desarrolla la motricidad fina y gruesa. Esta inteligencia predomina en quienes disfrutan de las actividades físicas y de la actuación.
- *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 esta inteligencia les gusta coleccionar, analizar, estudiar y cuidar las plantas, los animales y el medio ambiente.
- *Emocional*. Es la capacidad de entender nuestras emociones y las de otras personas. Determina nuestra resistencia a la frustración, a la confusión o nuestra manera de reaccionar ante la adversidad. Y se divide en:

- a) *Interpersonal*. Es el entendimiento de otras personas, la capacidad de percibir y comprender los sentimientos de las y los demás. Las personas con inteligencia interpersonal tienen habilidades de liderazgo, de amistad, y para comprender puntos de vista diferentes de los propios.
- b) *Intrapersonal*. Es el entendimiento de una o uno mismo. Quienes son fuertes en esta inteligencia disfrutan estar solos, la contemplación y la oportunidad de explorar estados internos y pensamientos, incluyendo preferencias, planes, fantasías, recuerdos y sentimientos.

Las inteligencias definen al ser humano en su integridad, a diferencia de lo que ocurría en los sistemas educativos, laborales y económicos donde se privilegiaban únicamente las capacidades visual y auditiva, y se dirigían a ellas todos los estímulos para el aprendizaje o el desarrollo. Lo anterior causaba incluso discriminación hacia las personas con alguna discapacidad visual o auditiva.

Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje por medios visuales suele ser más rápido, aquel en el que intervienen todos los sentidos y el cuerpo es más profundo y perdurable. Por eso, una vez que se ha aprendido a bailar o andar en bicicleta no se olvida cómo hacerlo, aunque se haya dejado de practicar por mucho tiempo; esto se debe a que se ha incorporado en la memoria corporal.

- De acuerdo con la teoría de las inteligencias, las personas hemos desarrollado una inteligencia más que las otras, y el aprendizaje se nos facilita cuando se dirige a ella. Reconocer los diferentes talentos de cada persona que conforma la clase posibilita el respeto a la dignidad.
- En cuanto a la inteligencia emocional hay que recalcar la importancia de reconocer nuestras emociones y las ajenas, no sólo para mejorar las relaciones en un grupo determinado y crear una convivencia solidaria sino como vehículo para llegar a la adquisición de conocimientos científicos.
- Para reconocer una emoción es necesario no negarla, es decir, admitir lo que se está sintiendo. Es común que cuando se les pregunta a niñas y niños cómo se sienten, sólo contesten “bien” o “mal”, sin expresar matices, pues no han aprendido a reconocerlos.
- Ese primer momento de aceptación de las emociones suele ser para algunas personas el paso más complicado, sobre todo para los hombres, incluso desde su niñez, ya que culturalmente no se les ha permitido expresarlas, y si lo hacen suelen ser discriminados o castigados.
- Una vez que se permite el reconocimiento de las emociones, lo que sigue es decidir cómo se va a reaccionar. El control total no puede lograrse e incluso significaría la castración de la emoción; en cambio, sí es posible regularlas y reciclarlas para tomar decisiones asertivas. No se trata, por ejemplo, de no sentir enojo, sino de reaccionar adecuadamente a esa emoción e incluso de canalizarla como fuente de creación. La emoción posiblemente impactará en la adquisición del conocimiento, ya que *no puede haber conocimiento sin emoción*.³⁷ Podemos estar conscientes de una verdad; sin embargo, mientras no hayamos sentido su fuerza ésta no es aún nuestra. A la cognición del cerebro debe agregársele la experiencia del alma.

37 Arnold Bennett, *Diario*, 1923.

Técnicas

En las líneas siguientes sugerimos actividades complementarias a los esfuerzos que ya se han emprendido en el aula, las cuales favorecen la empatía y la apropiación de las emociones.

D Dinámica: Empatía

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más.

Duración: 60 minutos.

Definición: conformar dos equipos.

Propósitos: fomentar la empatía entre las y los integrantes del grupo.

Material: tijeras, pegamento líquido blanco, pliegos de diferente papel y crayones.

Desarrollo: se divide el grupo en dos, y se les sitúa un poco distantes pero de frente. A cada equipo se le entrega su material. A un grupo se le indica que tiene que hacer un disfraz de lobo y al otro se le señala que debe hacer un disfraz de oveja. Cuando ambos grupos terminan, se pide que una o un integrante de cada equipo se ponga el disfraz y, posteriormente, se abre un espacio de cinco minutos –primero para un equipo y luego para el otro– en donde la o el integrante de cada grupo exponga los argumentos que tiene para comerse a la oveja (en el caso del lobo) o para no ser comida (en el caso de la oveja). Una vez que han terminado de argumentar, se pide a los equipos que intercambien los disfraces y se abra de nuevo el diálogo con argumentos pero ahora en concordancia con los nuevos roles. Una vez concluidos los argumentos aportados por cada grupo, se detiene la actividad.

Reflexión grupal: las y los participantes expresarán cómo se sintieron al interpretar el primer rol que le tocó y si hubo alguna modificación cuando se intercambiaron los papeles. Se extrapola esta reflexión hacia las situaciones de la vida cotidiana en donde los conflictos surgen porque a veces cada parte cree tener la razón y no considera la postura de la otra.

Referencia: Universidad Nacional Autónoma de México, *Manual de Orientación Vocacional*, México, UNAM, s.f.

D Dinámica: Me siento

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: consiste en expresar emociones y sentimientos por escrito y que el grupo las comparta.

Propósito: integración del grupo mediante el reconocimiento de las identidades y cualidades de cada integrante.

Material: hojas con cuestionarios y lápices.

Desarrollo: se entrega a cada una de las personas participantes una hoja con un cuestionario. Se les pide que respondan anónimamente (sin que escriban su nombre) a las oraciones que contiene la hoja, después los papeles se doblan y se depositan en una caja. Al azar se sacan algunos y se leen en voz alta, con las premisas de que no importa quién lo escribió.

Reflexión grupal: las y los participantes observarán las emociones que se dan en cada situación, la manera en que cada quien se identifica con lo leído, y analizarán si las formas de reaccionar fueron las más adecuadas o cómo podrían modificarlas para aprender de ellas.

Variante: esta técnica puede ser aplicada con niñas y niños que aún no escriben. Se les puede pedir que dibujen cómo se sienten en cada situación y cómo reaccionan.

Cuadro 7. Cuestionarios

- “El día de mi cumpleaños, me siento... y hago o digo...”.
- “Cuando me equivoco en la clase, me siento... y hago o digo...”.
- “Cuando alguien se burla de mí, me siento... y hago o digo...”.
- “Si alguien me felicita por algo que hice bien, me siento... y hago o digo...”.
- “Si alguien me besa, me siento... y hago o digo...”.
- “Cuando me pegan, me siento... y hago o digo...”.

Referencia: talleres de la CDHDF.

9. Con buen trato, mejores resultados

Sobre la niña ejemplar: una niña juega con dos muñecas y las regaña para que se queden quietas. Ella también parece una muñeca, por lo linda y buena que es y porque a nadie molesta.

J. H. FIGUEIRA ³⁸

En este apartado hablaremos del buen trato como una alternativa a potenciar y privilegiar en nuestras relaciones con las demás personas, para el pleno disfrute de nuestros derechos humanos. Vivimos en una cultura en la que muchos de nuestros comportamientos son violentos y, por consiguiente, maltratadores.

No somos capaces muchas veces de notar la violencia debido a que la hemos naturalizado y pensamos que así deben ser las cosas. Inclusive utilizamos comúnmente frases como: “le pego porque es mi hijo”, “me pegó porque me porté mal”, “las niñas, a la cocina”, “eres un burro”, “¿por qué no eres como tu hermana?”. Por otra parte, algunos niños dicen ser sujetos de derecho, pero creen que nadie tiene derecho a maltratarlos... salvo sus papás.

³⁸ J. H. Figueira, *Adelante*, citado en Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, op. cit., p. 130.

La extorsión, el insulto, la amenaza, el coscorrón, la bofetada, la paliza, el azote, el cuarto oscuro, la ducha helada, el ayuno obligatorio, la comida obligatoria, la prohibición de salir, la prohibición de hacer lo que se siente y la humillación pública son algunos de los métodos de penitencia y tortura tradicionales en la vida familiar. Para castigo de la desobediencia y escarmiento de la libertad, la tradición familiar perpetúa una cultura del terror que humilla a la mujer, enseña a los hijos a mentir y contagia la peste del miedo.

—Los derechos humanos tendrían que comenzar por casa —me comenta en Chile, Andrés Domínguez.³⁹

Si le preguntáramos a cualquier persona que haya enfrentado alguna situación violenta qué sentimientos le genera tal violencia, seguramente la parte afectada dirá que no experimenta nada grato, pero ¿y la otra parte?

El no respeto a las normas establecidas se aprende como se aprenden otros comportamientos humanos. Aprendemos a ser violentos imitando conductas violentas. Si una niña o un niño observa el comportamiento violento de una persona adulta, obtenga un beneficio o no, es muy probable que considere como positiva esta manera de actuar e imitarla.

El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural [...] El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.⁴⁰

El maltrato es algo que privilegiamos ante el buen trato porque no conocemos otras opciones, porque demanda mucho menos tiempo dar un golpe o poner un castigo ejemplar que dedicarle tiempo a una resolución *noviolenta*.

Para Sanz⁴¹ el maltrato existe y hay que trabajar sobre sus causas y las consecuencias físicas y psíquicas que produce, asimismo y en paralelo, es preciso hacer hincapié en la educación para el buen trato, dotar de recursos personales, relacionales y sociales para prevenirlo. En ese sentido, la prevención del maltrato se fortalece con la educación para la paz y los derechos humanos y en poner énfasis en qué hacer para tratarnos bien.

Queda claro que no basta con evitar el maltrato infantil; lo que la Convención sobre los Derechos del Niño nos exige es proteger a los niños y las niñas contra cualquier tipo de maltrato, protección que significa apostar por una cultura del buen trato.

39 *Ibidem*, p. 129.

40 Eduardo Galeano, *Patatas arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1998.

41 Fina Sanz, "Del mal trato al buen trato", en Q. C. Ruiz-Jarabo y P. P. Blanco, *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*, Madrid, Díaz Santos, pp. 1-14, 2004.

Como ya se dijo, *buen trato* constituye una conducta a potenciar. El maltrato es algo aprendido, que a lo largo de la historia nuestra sociedad ha valorado y reforzado los comportamientos violentos, la violencia es un producto cultural y, por lo tanto, modificable. Así que, considerando tales premisas, podemos *aspirar* a un aprendizaje del buen trato en nuestras relaciones con otras personas incluyendo alumnos y alumnas, docentes, y padres y madres de familia y la comunidad educativa completa.

Sanz⁴² propone una serie de elementos para trabajar desde el ámbito de la educación, que entre otros incluye aprender a:

- Expresar nuestras emociones sin miedo a sentir desvalorización.
- Decir *no* a lo que no nos guste y *sí* a lo que sí nos agrade.
- Pedir lo que deseamos o necesitamos.
- Respetar el *sí* y el *no* de las otras personas (límites).
- Valorarnos y valorar a las demás personas en las diferencias.
- Respetar nuestro propio cuerpo y nuestra vida (cuidarnos y evitar situaciones de riesgo).
- Respetar a las otras personas.
- Construir vínculos solidarios, afectivos y equitativos.
- Vivir con autonomía.
- Disculparnos cuando cometemos errores y reparar el daño que hemos causado.

Técnicas

A continuación se proponen actividades que apoyan a buscar alternativas *no violentas* ante posibles conflictos, a través de escuchar, comunicar, acordar y negociar.

D Dinámica: Fotos conflictivas

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: buscar soluciones a una situación de conflicto.

Propósitos: tomar conciencia de cómo diferentes personas viven una misma situación conflictiva de forma distinta e imaginar formas creativas para solucionarla.

Material: fotos que muestren situaciones de conflicto entre personas.

Desarrollo: se divide al grupo en equipos de tres a cinco participantes. En un lugar visible se colocan fotos de situaciones conflictivas. Cada grupo las observará y debatirá por unos minutos sobre ellas; después representará ante los otros las soluciones posibles que las personas retratadas podrían dar al conflicto en cuestión. Luego expondrá de forma

razonada la solución que ese grupo en particular eligió. La intención no es llegar a una solución concreta aceptada por el grupo, aunque ésta pueda darse.

Reflexión grupal: las y los participantes contrastarán la realidad con las situaciones representadas. Discutirán por qué se ha elegido esa situación específica y dialogarán sobre las más convenientes.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: Cadena de transmisión

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: contar una situación, por ejemplo, un conflicto en una cadena de transmisión oral.

Propósitos: desarrollar las capacidades de escucha y síntesis. Debatir sobre los problemas de la comunicación.

Material: sin material.

Desarrollo: se divide al grupo en dos partes: una quedará dentro y otra fuera de una habitación. Quienes quedan dentro elegirán a una persona para que narre de manera detallada un conflicto al resto de grupo. Se sugiere que primero escriba su narración en un papel. Una de las personas que ha escuchado la historia llama a algunas de las que están afuera, las hace entrar en la habitación y les cuenta el conflicto. Cuando termina, llama a otras personas de fuera y alguien más volverá a contar la historia. La acción se repetirá sucesivamente hasta que todos los que estaban fuera entren en la habitación. Al final se comparará la narración original con la que resultó después de varias versiones.

Reflexión grupal: las y los participantes expresarán las dificultades que tuvieron en la transmisión. Podrán plantear analogías con la vida cotidiana.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: Mi lugar favorito

Participantes: grupo de personas de 6 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: se trata que cada persona identifique espacios dentro y fuera de su casa donde se sienta segura y pueda pasar tiempo sin estar en compañía, esto como recurso de poder frente a situaciones complicadas.

Propósitos: desarrollar las capacidades de escucha personal e identificar espacios de poder y seguridad.

Material: hojas y colores.

Desarrollo: se pide a cada participante que describa o imagine su rincón favorito: ¿qué hay ahí?, ¿cómo es?, ¿qué hace en él?, ¿cuál es su atmósfera?, ¿cómo se siente en ese lugar?

Después se le pide que lo dibuje. La evaluación gira alrededor de la importancia de tener un lugar propio, así como un espacio íntimo en cualquier territorio. Se puede admitir la necesidad de tener un espacio personal que a su vez funciona como un espacio de poder personal. Se pueden identificar también los espacios favoritos de hombres y mujeres haciendo una lista con las respuestas y relacionándolo con los espacios públicos y privados, así como la importancia de apropiarnos de ambos espacios.

Referencia: Carlos Ortega et al., *Educación para la paz, derechos humanos y no violencia. Guía metodológica*. México, Cepaz/Indesol/CDHDF, 2008.

Semilla IV. Cooperación

La cooperación⁴³ es el resultado de todas las *semillas* anteriores, permite contar con personas dispuestas a colaborar para satisfacer sus propias necesidades y las de las demás personas. Es una forma de enfrentar los conflictos en relaciones solidarias, con compromisos.

En la Educación para la Paz y Derechos Humanos la cooperación es transversal a todo el proceso de desarrollo de habilidades y conocimientos, también es una de las formas de afrontar los conflictos, se propicia a través de la negociación; sin embargo, no puede obviarse o dejarse de manera implícita.

La cooperación depende del contexto; las personas participantes viven procesos específicos referidos a sus historias, saberes y relaciones. Permite establecer relaciones sociales solidarias, comprometerse con los procesos de transformación en un ámbito de interculturalidad y evaluar de manera clara las necesidades de los grupos en los que se involucra o compromete.

Es indispensable en una cultura de paz y vigencia de los derechos humanos. Implica el compromiso de desmontar las nociones, habilidades y actitudes que fortalecen a la competición como paradigma, para construir alternativas viables, sostenibles y que promuevan el desarrollo personal y el de su comunidad. Desde la cooperación los fines y los medios tienen que ser coherentes y, sobre todo, las personas son consideradas como fines en sí mismas, nunca como medios.

10. Favorecer la cooperación, no la competición

En los países denominados *emergentes* la economía global de libre mercado plantea un escenario para la lucha cotidiana por las escasas oportunidades, donde la competición es la herramienta fundamental para sobresalir y ganar espacios; aquí siempre existirán perdedoras y perdedores. El modelo al que Freire llamó de educación bancaria se basa en esta visión competitiva, que genera el paradigma de “yo gano, tú pierdes” o, peor aún, “yo pierdo, tú pierdes”.

Así, en un mundo de competición que inicia desde los primeros años en los hogares y en las aulas, nuestros niños y niñas aprenden a ver con admiración un “mundo al revés”, donde se les entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa y donde “se trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa; y trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Mientras que a los niños y niñas del medio, a los que no son ni ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera”.⁴⁴

La competición contemporánea es visible desde el afán de estudiantes por obtener sólo buenas notas en una boleta (aunque su aprendizaje real no corresponda necesariamente al sím-

43 Véase Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo, *op. cit.*; CDHDF, *Capacidades y competencias para la paz y los derechos humanos*, documento interno, México, CDHDF, 2005.

44 Eduardo Galeano, *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, *op. cit.*

bolo) hasta el bombardeo por comprar los juguetes de moda que excluyen su imaginación y no generan condiciones de relativa igualdad. También germina en juegos de supremacía, derrotas y victorias –a costa de pasar sobre las otras personas– y representa sin duda la búsqueda constante de un individualismo que mira al resto del mundo como un obstáculo que debe superarse y anula toda alternativa de fraternidad, diálogo, construcción de consensos y participación activa en proyectos comunes.

Con todo lo descrito es posible considerar si lo mejor no es dar paso a la cooperación en la búsqueda de una horizontalidad pedagógica donde el alumnado participe activamente en su desarrollo como parte de una comunidad educativa, en la que además de niñas, niños y jóvenes, se incluyan padres y madres de familia, la planta docente, el mismo Estado y la sociedad en su conjunto.

Cooperar de ningún modo significa ceder las necesidades, hacerse a un lado, renunciar a la autoridad ni disolver la identidad propia. Consiste en reconocerse como una persona especial, diferente y única, capaz de sumar esfuerzos a los del resto para emprender una meta afín, que bien pudiera tratarse de divertirse o de educarse para transformar nuestra sociedad en un espacio más equitativo, más transparente, más auténtico, más libre y más humano.

Existen, entre otros, juegos de cooperación y juegos de competición, y como apoyo para una educación eficaz, integral y significativa hemos sugerido a lo largo de este manual múltiples ejemplos de actividades de cooperación.

¿Cómo crear propuestas lúdicas de cooperación, que representen una herramienta de optimización de los procesos educativos significativos en el desarrollo integral del alumnado como seres humanos únicos y complejos? Para comenzar debe tenerse en cuenta que un juego se disfruta más cuando quienes participan tienen ganas de jugar, su objetivo es divertirse y su única motivación es la creatividad y la posibilidad de ser incluyentes. Las técnicas sugeridas a lo largo del presente manual se ubican en esta categoría.

Lograr los objetivos depende entonces del esfuerzo común, la coordinación asertiva, la comunicación abierta, y la posibilidad de cambios, de acuerdo con las diferentes expresiones, emociones, ideas y fantasías de cada participante.

En conclusión, el juego cooperativo tiene por lo menos tres metas significativas: generar un clima de distensión en el grupo, construir un espacio de cooperación creativa que propicie la libertad de expresión y posibilitar una experiencia lúdica gratificante, incluyente, empática y no discriminatoria. En los juegos de cooperación no caben los estereotipos de buen jugador o mal jugador debido a que todo el grupo funciona como un conjunto en el que cada persona aporta diferentes habilidades.⁴⁵

De acuerdo con su significado, *cooperación* es la acción simultánea de dos o más agentes que obran conjuntamente y producen un mismo e idéntico efecto.⁴⁶ Supone un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas, y gracias a ella el grupo puede descubrir no so-

45 Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo, *op. cit.*

46 Véase Eurosur en <www.eurosur.org/OLEIROS/Cap2.html>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.

lamente las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, sino como experiencia vital, desarrollando la capacidad de compartir.⁴⁷

Cuando en un grupo de personas no hay cooperación o cuesta trabajo que exista, habrá que recurrir a la negociación, pues ésta se considera como el punto medio entre las dos posibles soluciones. Así pues, una vez conocido el conflicto o problema, quienes están involucrados directamente pueden tomar cartas en el asunto para que, mediante la comunicación, lleguen a la solución del problema.

De esta manera, la negociación es participativa y quienes tienen directamente el problema tienen a la vez responsabilidad y participación en los resultados. Esta negociación es directa y satisfactoria, ya que las personas que negocian son quienes mantienen el control del procedimiento y la calidad de los acuerdos a los que llegan. La finalidad de cooperar debe ser construir y no destruir; de esta manera se logran resultados satisfactorios en los que todas y todos ganamos, y ninguna de las partes siente que ha perdido en lo fundamental.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto docentes como estudiantes tienen metas y fines comunes. Sin embargo, fomentar la cooperación y la negociación no es ni será un trabajo sencillo, ya que existen muchos obstáculos culturales. Desde la infancia se nos ha enseñado a sobresalir, a esforzarnos de manera individual y a olvidarnos que como seres humanos formamos sociedades y que en cualquier actividad nos relacionamos con otras personas, con nuestro prójimo, con aquel que es igual a mí en derechos, compromisos, en dignidad y valor como persona, pero a la vez con diferencias que le hacen una persona única e irreplicable.

La realización reiterada de algunos juegos y su evaluación pueden poner de manifiesto que en los juegos de cooperación no se cumple tampoco con los estereotipos del “buen” y el “mal” jugador, en cuanto que todo el grupo funciona como un conjunto donde cada persona puede y quiere aportar sus diferentes habilidades.

Pero lo fundamental en este rubro es la intencionalidad manifiesta de asumir a niñas y niños como sujetos de derecho y, por lo tanto, como protagonistas de sus vidas tanto en el plano individual como en el colectivo y grupal.

El desafío de promover el derecho de niñas y niños a participar en la búsqueda de la solución de problemas que les afectan, pone por delante una exigencia que en sí misma encierra un potencial de transformación de todos los espacios de la vida cotidiana. La participación de niñas y niños constituye una oportunidad de dotar de contenido al respeto efectivo y auténtico de los derechos humanos en general y los derechos de ese grupo poblacional, en particular.

47 B. Aguilera et al, *Seminario de Educación para la Paz. Asociación Pro Derechos Humanos, La alternativa del juego II. Juegos dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata (Serie Edupaz, núm. 2), 2001.

Técnicas

Las siguientes técnicas fomentarán la comunicación y la cooperación entre las personas.

D Dinámica: Pintura alternativa

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: realizar una pintura por parejas.

Propósito: lograr comunicación y cooperación en un trabajo creativo.

Material: cartulinas, pinturas y pinceles.

Desarrollo: las y los participantes se dividen en parejas y cada una de ellas debe realizar un dibujo con algún tema que se relacione con la colaboración.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: Cuentos cooperativos

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: inventar cuentos de forma colectiva.

Propósitos: desarrollar la imaginación en grupo. Fomentar un ambiente divertido.

Material: papel, colores y pinceles.

Desarrollo: las personas se sientan en círculo. Se les indica que deben inventar un cuento, para ello, cada participante aporta una palabra en su turno, la cual permite que continúe lo dicho por la persona anterior. Por ejemplo: "Yo... he visto... un... monstruo... en... la... sopa... de... Mercedes...". Otra posibilidad consiste en no limitarse a palabras, sino que el cuento se puede ir inventando con fragmentos.

Reflexión grupal: las y los participantes analizarán cómo las ideas de las y los demás estimulan la creatividad.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: La isla desierta

Participantes: grupo de 6 personas de 11 años de edad o más.

Duración: 30 minutos.

Definición: planear la vida en una isla después de un naufragio.

Propósitos: buscar soluciones creativas para abordar los conflictos y estimular la capacidad de tomar decisiones grupales.

Material: hojas para rotafolio, plumones y planos de la isla.

Desarrollo: las y los participantes conforman equipos de 6 personas cada uno. La o el facilitador les comenta que acaban de naufragar en una isla y que cada equipo debe programar las próximas tres semanas organizando trabajo, obstáculos, alimentos, respuestas y rescate.

Reflexión grupal: las y los participantes responderán las siguientes preguntas: ¿cómo fue su participación?, ¿cómo se tomaron decisiones?, ¿qué roles surgieron? y ¿qué idea se tuvo de la tribu?

Referencia: Seminario de Educación para la Paz y Asociación Pro Derechos Humanos, *op. cit.*

D Dinámica: Cooperación

Participantes: grupo de personas de 10 años de edad o más.

Duración: 25 minutos.

Definición: agruparse en dos o tres equipos de 5 a 7 personas.

Propósitos: fomentar la cooperación. Que las y los participantes descubran la necesidad de trabajar en equipo.

Material: sin material.

Desarrollo: se pide a las y lo participantes que formen los grupos. Después se les pide que cada integrante, por grupo, se numere del 1 al 5 (o al 7, según sea el caso), y que se sitúen sentados y sentadas en círculo. Se da la indicación de que la persona con el número 1 en el primer equipo –mientras el resto del gran grupo escucha– comience a contar una historia de algo que recuerde (alguna vivencia, película, programa de TV, etc.) durante un minuto –la facilitadora o el facilitador estará monitoreando el tiempo y avisando cuando se haya terminado– y luego guardará silencio. Posteriormente la persona numerada con el 2 debe continuar contando la historia de la persona 1, tratando de darle el mismo sentido. Al cabo de un minuto la persona 2 guarda silencio y comienza a hablar la numerada con el 3, y así sucesivamente hasta que pase la última persona del grupo, quien tiene que hacer un cierre de la historia. Esto se repite con todos los equipos que se hayan formado.

Reflexión grupal: las y los participanrtes responderán las siguientes preguntas: ¿cómo se sintieron?, ¿fue fácil seguir una historia ajena?, ¿fue posible tomar en cuenta al otro o a la otra para seguir la historia?, ¿qué mecanismos o estrategias echaron a andar para que funcionara?, y ¿fue importante trabajar en equipo para que la historia tuviera sentido?

Referencia: Universidad Nacional Autónoma de México, *op. cit.*

D Dinámica: Carrera de burros

Participantes: grupo de personas de 7 años de edad o más.

Duración: 20 minutos.

Definición: hacer llegar a un burro a un punto determinado, lo más rápido posible.

Propósito: lograr la cooperación del grupo.

Material: hojas de periódico enrolladas.

Desarrollo: se divide al grupo en equipos de 4 o 5 participantes, y de entre ellos se elegirá a un burro por equipo. A éste se le dirá –sin que escuchen sus compañeros de equipo–, que sólo puede avanzar, caminando a “4 patas”, ante las buenas palabras, las caricias respetuosas y el buen trato de los otros miembros de su equipo. A ellos se les entregan algunos periódicos enrollados y sólo se les indica que deben hacer que el burro vaya de un punto a otro del salón lo más rápido posible.

Reflexión grupal: se les preguntará a las personas que fungieron como burros qué fue lo que sintieron, y luego al resto del equipo. Las y los participantes señalarán qué tipo de relación establecieron durante la dinámica, cómo usaron los periódicos, y cuáles fueron sus actitudes de cooperación o de competición.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

D Dinámica: Soplar la pluma

Participantes: grupo de personas de 8 años de edad o más.

Duración: 15 minutos.

Definición: consiste en mantener una pluma en el aire.

Propósitos: fomentar la colaboración. Crear un ambiente distendido.

Material: plumas de ave o globos, una por equipo.

Desarrollo: se divide el grupo en equipos de 6 a 8 jugadores. Se les pide que por equipos se coloquen muy juntos y con las manos en la espalda. La o el facilitador le lanza a cada equipo una pluma o globo sobre sus cabezas y todos y todas deben soplarle para impedir que caiga al suelo. Se puede determinar un tiempo para mantener la pluma o el globo en el aire o solicitar que lo trasladen de un lado a otro.

Reflexión grupal: las y los participantes compartirán opiniones sobre la cooperación.

Referencia: Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *op. cit.*

A modo de conclusión

La realidad que nos circunda nos muestra de una manera fehaciente la enorme diversidad cultural en la que estamos inmersos; el abanico de creencias, formas de vida, hábitos, gustos, influencias y prácticas (entre otros elementos) nos coloca frente al reto de re-aprender a convivir en tal multiplicidad. No somos más sociedades en las que la uniformidad sea el común denominador; por ello, la educación para la paz y los derechos humanos se erige como una alternativa, pues pretende coadyuvar para que la cultura de paz sea una realidad, el respeto a los derechos humanos sea una meta factible de ser cumplida y la convivencia solidaria sea el horizonte que nos permita caminar hacia el desarrollo pleno como personas autónomas y sociedades democráticas.

Deconstruir paradigmas que han pervivido durante muchos años es una tarea que demanda mucho esfuerzo; decidir sembrar semillas que generen frutos distintos a los que hemos cosechado, implica constancia, decisión, voluntad, pero también nos regala la extraordinaria oportunidad de trabajar por un mundo en el que la violencia, la discriminación, el abuso de poder, la pobreza y la marginación no tengan cabida. Sirva este manual de acompañante en la faena diaria de las y los docentes, no exenta de tormentas y nubarrones, pero cierta de que en nuestras manos están las semillas que encierran la posibilidad de la transformación que logra vivir en y para la paz.

Anexos

1. Marco conceptual⁴⁸

Educación para la paz y los derechos humanos

De acuerdo con el estudio sobre educación valoral de Pablo Latapí Sarre,⁴⁹ la educación para la paz y los derechos humanos es una tendencia cada vez más extendida y reconocida en México. Fue impulsada primero por organizaciones civiles y por instituciones de educación superior: después por organismos públicos como las comisiones de derechos humanos y los institutos electorales, y actualmente se ha constituido como una de las posturas para educar en valores en el país.

Para Xesús R. Jares⁵⁰ la EPDH es un “proceso educativo dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto como elementos significantes y definidores, que a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz que ayude a las personas a develar críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia”.

Sin embargo, como Vicent Martínez Guzmán lo menciona, “educar para la paz es educar para la ciudadanía mundial [...] y educar la voluntad [...] porque podemos tener capacidades o competencias para actuar pacíficamente y, sin embargo, no querer hacerlo”.⁵¹

Enfoque pedagógico: la educación valoral

Las necesidades básicas de aprendizaje han pasado de ser conocimientos mínimos y básicos a una diversidad de conocimientos y valores indispensables para sobrevivir, participar y ejercer plenamente la ciudadanía.⁵²

Desde este modelo educativo de intervención es fundamental la apertura de espacios educativos que fomenten el desarrollo de conocimientos, el acceso a la información y la capacitación para tomar decisiones basadas, además del aprendizaje continuo y permanente, en el ejercicio y respeto a los derechos humanos.

La educación para la paz y los derechos humanos se sustenta principalmente en la *dimensión valoral* de derechos humanos con un enfoque vivencial, sin hacer de lado las dimensiones *histórica*, *legal* (con la difusión y análisis de pactos, declaraciones, convenciones y otros documentos que ayudan a quienes participan en un proceso educativo a conocer sus derechos) y *política* (con el análisis sobre la organización y la construcción de consensos –retomando el disenso argumentado– en distintos momentos de la vida pública y privada).

48 Este marco conceptual es una adaptación del *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*.

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

50 Carlos Ortega et. al., *Educación para la paz, derechos humanos y no violencia. Guía metodológica*, México, Cepaz/Indesol/CDHDF.

51 Vicent Martínez Guzmán, “Educar para la paz desde una filosofía para hacer las pases”, en *Decisio, Educación para la Paz y Educación de Adultos*, núm. 7, enero-abril de 2004, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, disponible en <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d7/sab10-1.php>>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.

52 *Idem*.

Las convicciones, las apreciaciones y los fundamentos morales de las personas adquieren forma en la educación valoral. El término *valor* se asocia a un amplio universo de intereses, deseos, necesidades, aversiones, deberes, obligaciones morales y muchas otras modalidades selectivas. En ese sentido, todo lo que le interesa a una persona es un valor que implica un proceso complejo.

Un valor comienza como un elemento cotidiano. Las personas le asignan un rango dentro del sistema de valores ya existente y lo convierten en valor. Si el valor es escaso debido a un conflicto, entonces adquiere el máximo rango de derecho.

La educación para la paz y los derechos humanos se vincula con la educación en valores mediante tres ideas fundamentales:

- La educación crítica en valores facilita a las personas identificar sus intereses individuales y colectivos, y a desarrollar capacidades para consensuarlos mediante procesos *noviolentos*.
- La formulación de un valor es la expresión de una necesidad o interés en oposición a otra; deriva en un conflicto que se debe identificar y resolver antes de escalar hacia una crisis.
- La educación para la paz y los derechos humanos está comprometida con la identificación oportuna de necesidades, de conflictos y con la promoción y ampliación de los derechos.

Metodologías

Las metodologías sistematizadas de este modelo educativo de intervención valoral se basan en corrientes psicopedagógicas constructivistas y cognoscitivistas, lo que permite procesos educativos en derechos humanos más autónomos para quien enseña y para quien aprende.

Una propuesta metodológica abierta y autónoma incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción de resoluciones a partir de las propias necesidades, realidades y conflictos. Requiere formas específicas de trabajo que favorecen experiencias de aprendizaje entre las y los docentes y el alumnado:

- La participación en la toma de decisiones, así como el compromiso ante las consecuencias de sus decisiones;
- la disensión y la discusión amplia, así como la resolución *noviolenta* de los conflictos;
- el desarrollo sistemático del pensamiento mediante técnicas que favorezcan la investigación, la reflexión y la crítica;
- las relaciones interpersonales de cooperación, y
- los componentes cognitivos, socioafectivos, valorales y conductuales de las capacidades y competencias que se pretenden desarrollar.

Esta propuesta metodológica permite:

- Tener congruencia entre fines y medios;
- concertar la teoría con la práctica para el desarrollo de competencias cognitivas, de procedimiento, socioafectivas y valorales;
- educar sobre, en y para los derechos humanos;
- aplicar los cinco enfoques valorales descritos, y
- aprovechar varias metodologías de manera simultánea.

Para efectos de este modelo se retoman cuatro propuestas metodológicas que sustentan el trabajo educativo desde los distintos procesos de formación, capacitación y promoción:

Socioafectiva o vivencial

Facilita la construcción grupal en un ambiente que privilegia la autoestima y la confianza que permite que personas y colectivos se empoderen y desarrollen habilidades de comunicación, cooperación y resolución de conflictos. Esta metodología es la columna vertebral de la educación para la paz y los derechos humanos.

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.

Problematizadora o reflexivo-dialógica

Suscita procesos de confrontación y problematización que facilitan y apoyan la toma de decisiones frente a situaciones cotidianas en las que se contraponen dos derechos o más. Favorece el desarrollo del juicio moral.

Perspectiva de género

Admite el análisis de la realidad al desvelar desequilibrios de poder por género, ocultos por su carácter identitario. Pone sobre la mesa el tema de la igualdad y la diferencia. Debido a su importancia, más adelante se incluye una explicación amplia sobre este tema.

Propuestas para la educación para la paz⁵³

John Paul Lederach afirma que la educación para la paz tiene dos finalidades primordiales: la investigación de los obstáculos y las causas que nos han impedido lograr ese “orden social de elevada justicia y reducida violencia”, por un lado; y “el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz”,⁵⁴ por otro. La educación para la paz atiende esta segunda finalidad con base en las siguientes acciones:

Educación para el conflicto

En toda labor educativa, pero de manera inminente en la educación para la paz, es fundamental formar para la aceptación del *conflicto como algo consustancial a la condición humana y como motor de cambio y desarrollo*. Sin embargo, el conflicto y la forma de intervención en él no sólo deben ser tratados como un contenido sino como un procedimiento clave en las relaciones entre personas y grupos. Ello implica concebir al conflicto desde una dinámica creativa, positiva y constructiva, lo

53 Basado en el texto de María de los Ángeles Alba Olvera, “Educación para la paz y sus implicaciones en el ámbito escolar y familiar”, ponencia presentada en el Curso-taller para la Formación de Promotoras y Promotores del Proyecto Contra la Violencia Eduquemos para la Paz.

54 John Paul Lederach, *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984.

cual demanda el desarrollo de valores, conceptos, habilidades, competencias y capacidades, como empatía, empoderamiento, creatividad, negociación, cooperación, *noviolencia* y reconciliación.

Dirigir la acción educativa no sólo a la mente humana; también al corazón, la cultura y la estructura

- *Transformación de la cultura de la violencia.* Para la cultura de paz y los derechos humanos, la violencia es todo aquello que obstruye u obstaculiza el ejercicio de los derechos. Es necesario visibilizar las estructuras de desequilibrio de poder que son fuente de las manifestaciones de la violencia, promover el respeto a la dignidad, la no discriminación y la igualdad como condiciones de posibilidad para transformar la cultura de la violencia.
- *Construir una cultura de respeto a derechos humanos.* Esta tarea comienza por desarrollar, sostener y potenciar la autoestima con el fin de: 1) apreciar y apreciarse. Implica superar la cultura del menosprecio, cual sin lo se imposibilita el reclamo de los derechos humanos y el enfrentamiento *noviolento* de los conflictos, y 2) transformar todo aquello que segrega, lastima o lesiona a otros y otras o a uno mismo, como la violencia directa.⁵⁵
- *Cultivar una visión crítica del poder y las estructuras violentas.* Es común confundir el ejercicio del poder como ejercicio de la violencia, así como confundir la autoridad con el autoritarismo. Sin embargo, es necesario insistir en que el ejercicio de la autoridad debe equivaler al ejercicio del respeto y de relaciones justas. Con estos elementos se puede emprender la tarea de transformar conjuntamente los diferentes sistemas y las estructuras sociales, económicas y políticas que producen o evitan la violencia estructural para disminuirla.
- *Dar oportunidad a la ilusión y a la esperanza de manera seria y rigurosa.* Cuando nos detenemos a pensar en que las condiciones son cada vez más adversas a una cultura de paz nos puede paralizar el sentimiento de impotencia. Sin embargo, para evitarlo es necesario propiciar el conocimiento de los procesos de destrucción y dar formación en procesos de creación y construcción. Esta oportunidad de esperanza con fundamentos sólidos requiere una formación en la crítica, la autocrítica y la capacidad de elaborar una imagen del futuro; es decir, tener una visión de lo que intentamos alcanzar para trabajar en esa dirección. Esto se vuelve especialmente importante si se considera una visión de futuro y el trabajar como colectivo para hacer más fácil el logro de objetivos estructurales, culturales y de convivencia.

Finalmente, sin la intención de abarcar todas las posibilidades de la educación para la paz, deben recordarse otros aspectos como las *metodologías congruentes con una educación promotora de valores de paz*, los objetivos de una cultura de paz, el apoyo a los procesos democráticos, la lucha contra la discriminación y en favor de la vigencia de los derechos humanos para todas las personas, grupos sociales y pueblos; además de otra serie de valores y capacidades como la indignación, la disidencia, la elección con conocimiento y crítica, la autonomía y la rebeldía contra la violencia.

55 Helio Gallardo, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*, Quito, Escuela de Formación de Laicos y Laicas-Vicaría Sur/Serpaj, 2000.

Educación que transforma

El profesorado, de manera más o menos eficiente, ha trabajado durante años con los conocimientos; sin embargo, en tiempos recientes se ha incorporado el aprendizaje de procedimientos, el *saber hacer* como parte indispensable del *saber*. El nuevo reto consiste en incorporar el *saber ser*, y más aún el *saber ser para y con las otras personas*. Y ha llegado la hora de concretar la equidad en la práctica cotidiana dentro del aula.

Se sabe que los conocimientos, conceptos, datos e ideas son parte invaluable de la educación escolar y de la preparación de las personas en un mundo donde el conocimiento se ha convertido en un bien indispensable. Y, sin embargo, el conocimiento no garantiza el éxito en este entorno altamente competitivo (o sobrevivencia, como diría la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, OCDE).

Entre los nuevos contenidos propuestos en la educación formal quedan incluidos el conocimiento de la mismidad; la afirmación de las convicciones; la capacidad de relacionarse y comunicar ideas, proyectos, emociones y sentido de vida; la habilidad de trabajar en equipo, aportar a la comunidad, resolver problemas comunitarios, y la capacidad de aprender a aprender toda la vida.

Un concepto reciente en la salud integral es el de *resiliencia*. Se ha encontrado que niños, niñas y jóvenes han desarrollado una especie de escudo protector, una “energía que les protege en situaciones difíciles” e incluso logra transformarlas en un estímulo para el desarrollo integral. La resiliencia es un conjunto de capacidades, nociones y habilidades que en situaciones adversas o difíciles actúan como defensa.⁵⁶ El desarrollo de las capacidades refuerza esas fortalezas y aun cuando los factores de riesgo estén presentes, en momentos adversos, los factores de protección pueden lograr revertir, si no la situación, por lo menos la manera de enfrentarla. Más allá del optimismo que esto genera, se adquiere la experiencia de poder actuar sobre el medio, de ser capaz de enfrentarse y de solucionar situaciones críticas en la vida.

Dichas competencias corresponden a la propuesta del informe de la UNESCO de Jacques Delors,⁵⁷ que destaca cuatro pilares de la educación:

- *Aprender a conocer*. Adquirir los instrumentos de la comprensión; experimentar el placer de comprender, conocer y descubrir; apreciar la investigación y desarrollar el pensamiento. Este eje aporta el impulso y las bases para seguir aprendiendo durante toda la vida.
- *Aprender a hacer*. Poder influir sobre el propio entorno. Aquí tiene cabida el desarrollo de habilidades para transitar del *yo* al *nosotros* o *nosotras*, entre ellas: el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la posibilidad de asumir riesgos.
- *Aprender a convivir*. Aprender a vivir con las demás personas para participar y cooperar en todas las actividades humanas. El descubrimiento de la otredad implica el reconocimiento de diversidades, semejanzas e interdependencia. Tender hacia objetivos comunes como puntos de convergencia.

56 Mabel Munist et al., *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington.

57 Jacques Delors (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

- *Aprender a ser.* Proceso fundamental donde la educación debe contribuir para promover en cada persona el alcance del desarrollo global. Implica propiciar la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación.

2. Código común⁵⁸

Educación

La educación para todos⁵⁹ representa una visión ampliada de la *educación* y reconoce que ésta se realiza a lo largo de toda la vida, a partir del nacimiento, en múltiples ambientes de aprendizaje y a través de diversos medios.

Desde esta mirada más amplia, la educación no es neutral, se entiende como un acto consciente que apunta hacia determinado modelo de sociedad y de persona. En ella la educación no se restringe a la escolarización, sino que se abre a todos los ámbitos públicos y privados.

Además, la transformación y la innovación que ella implica no choca con lo tradicional o con lo moderno porque sí, sino sólo con lo que se conserva o que se cambia arbitrariamente o en beneficio de unos cuantos. De lo tradicional y de lo moderno es necesario recuperar los contenidos y los procesos educacionales que dignifiquen a la humanidad, es decir, que colaboren con el proceso de humanización.

Uno de los conceptos más discutidos, sin duda, es el de la educación. Su definición ha dado inicio a una serie de luchas por imponer concepciones, en cada una con uno o más exponentes. Al profundizar sobre este concepto se evidencia que toda educación descansa en supuestos, valores y procesos que intentan justificarla.

La educación para la paz toma una postura a favor de corrientes y exponentes que privilegian los valores de la justicia, la equidad y sobre todo aquellos que mantienen una postura libertaria y transformadora. Por apoyarse en estos valores se aleja de ser homogénea y libre de contradicciones. Esta educación nace de un proyecto moderno que le confiere una función social íntimamente vinculada con valores laicos e incluye la posibilidad de la construcción comunitaria.

Paz

Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma *no-violenta* y su finalidad es lograr una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las y los demás.⁶⁰

58 Los subtemas Educación, Paz, Violencia, Agresividad, *Noviolencia*, Conflicto y Derechos humanos están basados en el *Marco Conceptual de la Estrategia Educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, *op. cit.*

59 En 1990, en el marco del Año internacional de la alfabetización, se celebró en Jomtien, Tailandia, la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en la cual 1500 delegados de 155 países y representantes de aproximadamente 150 organizaciones intergubernamentales, gubernamentales y no gubernamentales formularon un llamado a todos los países para universalizar la educación básica adecuada. La Conferencia adoptó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y aprobó un Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.

60 Citado por C. L. Martínez y C. M. E. Martínez, "Resolución noviolenta de conflictos en el aula", en Patricia Ganem Alarcón (comp.), *Cómo ayudar al niño a resolver problemas*, México, Trillas, 2008.

La paz se puede apreciar como un valor. Es decir, es deseable vivir en paz, las personas quieren vivir en paz. Sin embargo, en 1943, María Montessori dijo que:

es muy raro que no exista una ciencia de la paz que haya seguido, al menos en sus características exteriores, un desarrollo comparable al de la guerra.

Hoy existen numerosos trabajos que diferencian los conceptos de paz negativa (es decir, los que la definen como ausencia de algo, como lo que no está), y los positivos (los que definen la paz como algo presente).

Los conceptos de paz negativa, la ausencia de guerra e intimista, históricamente han sido los más reconocidos; sin embargo, la educación para la paz y los derechos humanos trabaja por un concepto de paz positiva que es más que un fin, es un proceso permanente de construcción y transformación. Su antagonista no es la guerra sino la violencia, de ahí la importancia de señalar qué es y cómo se expresa la violencia.

Violencia

Si la paz es definida como justicia social y como bienestar, la violencia es todo lo que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos y satisfacer sus necesidades básicas e intereses. En otras palabras, la violencia es lo que frena u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. De esta manera la violencia no se reduce a la guerra o al uso de la fuerza, sino que es algo mucho más amplio. A partir del concepto de paz positiva se clasifica a la violencia en tres categorías: la directa, la cultural y la estructural.

La *violencia directa* es la que comúnmente se considera como tal, se reconoce con facilidad y generalmente se la reprueba. Son todos los actos de fuerza y de presión que se ejercen abierta y directamente contra las personas; incluyen desde luego las guerras o conflictos bélicos, pero también los actos de represión, tortura, golpes y demás tipos de maltrato. La violencia directa se aplica de manera concreta a una o un grupo de personas o a un ecosistema. La violencia psicológica –como los maltratos verbales, la indiferencia y los insultos– también se consideran formas de violencia directa.

La *violencia estructural* puede pasar inadvertida porque no se observa directamente sino a través de sus consecuencias. Este tipo de violencia radica en la estructura social, así como en las relaciones entre las personas y entre los grupos derivadas de ésta. Se traduce en necesidades no satisfechas y se refiere a “los tipos de organización social en los que los usos e instituciones permiten o facilitan la explotación de las clases menos favorecidas y que derivan, por las reacciones así provocadas, en la explosión de conflictos y en la violencia directa”;⁶¹ “está edificada dentro de la estructura, y se manifiesta como un poder desigual y, consiguientemente, como oportunidades de vida distintas. Los recursos están desigualmente distribuidos.”⁶²

La *violencia cultural* es la “suma total de todos los mitos, de glorias y traumas, y demás, que sirven para justificar la violencia directa”.⁶³ Se traduce en valores y actitudes; son aquellas

61 Aida Aisenson de Kogan, *Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico*, México, FCE, 1994, p. 82.

62 Xesús R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 2ª ed., Madrid, Popular, 1999, p. 98.

63 O. M. A. Alba, trabajo presentado en el curso y talleres de Educación para la paz, derechos humanos y equidad de género, de la Universidad Autónoma de

ideas, mitos, ritos y costumbres que pretenden dar argumentos para estructurar la sociedad con discursos legitimadores que sustentan la violencia directa y la estructural, así como reprimir las respuestas de quienes las sufren; algunos ejemplos son los siguientes: machismo, roles de género, estereotipos, racismo, xenofobia, discriminación, entre muchos otros.

Ambos tipos de violencia –cultural y estructural– comúnmente no son percibidas como tales debido a que se les considera como formas “normales” o “naturales” de interacción, y juntas sientan las bases para la expresión y el ejercicio de la violencia directa.

Agresividad

Para la educación para la paz y los derechos humanos la agresividad es innata, mientras que la violencia es aprendida. La agresividad se define como la fuerza que permite la propia afirmación y que puede vincularse con la asertividad, la fuerza vital o el instinto de supervivencia. Esta fuerza vital es canalizada e inculcada por los diferentes medios de socialización, como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el entorno social.

La agresividad puede canalizarse de formas diferentes, ya sea como fuerza para destruir a los seres humanos o violencia, y como fuerza constructiva o *noviolencia*. La acción *noviolenta* es esa agresividad empleada de manera constructiva para transformar y mejorar las condiciones de vida. Otra forma de canalizar la agresividad sería su anulación: el conformismo, la apatía o la sumisión.

Noviolencia

El concepto de *noviolencia* está muy ligado al de paz positiva, aunque intente ir todavía más allá. La *noviolencia* plantea una forma de vida, una forma de lucha política y un modelo de sociedad, presentando como punto fundamental la búsqueda de la coherencia entre los medios y los fines para conseguirlos mediante el aprendizaje de la resolución *noviolenta* de los conflictos.

Paco Cascón Soriano insiste en que el término *noviolencia* no debe escribirse como dos palabras separadas sino como una sola, con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas. Una persona puede estar en contra de la violencia y, sin embargo, no ser *noviolenta*. El planteamiento *noviolento* implica actividad y compromiso transformador por hacer valer la justicia; implica también trabajar individual y colectivamente en descubrir formas de cambio social *noviolentas*, como es la resolución de conflictos.

Conflicto

El conflicto es el proceso por el cual las relaciones humanas amplían sus posibilidades frente a la realidad o transforman el mundo y su realidad. Visto de esta manera, el conflicto es una fuerza de transformación o, como expresa con frecuencia Paco Cascón Soriano, es una palanca de transformación social.

Lo que cabe destacar es que para que pueda darse una resolución *noviolenta* de los conflictos es necesario que las relaciones de poder entre los involucrados no sean tan asimétricas. De

ser así, para resolver adecuadamente el conflicto será necesario el empoderamiento de los más débiles en esa relación asimétrica.

La construcción de una sociedad democrática y participativa comienza por el empoderamiento de toda persona excluida del poder, junto con el ejercicio permanente de la autonomía, la toma de decisiones consensuadas y la resolución de los conflictos de manera *no violenta* para la convivencia solidaria; en suma, empieza por el ejercicio de los derechos específicos y universales.

Generalmente, cuando se analiza un conflicto se asumen conceptos relativos a la resolución violenta. En la educación para la paz y los derechos humanos, los conflictos se estudian desde la forma de pensarlos y sentirlos, y la *no violencia* aparece como la propuesta para encarar su resolución; no se busca evitar o eliminar los conflictos sino enfrentarlos de manera creativa.

Derechos humanos

Los derechos humanos son un ideal de convivencia y realización, cuya práctica facilita el desarrollo del ser humano. Son una “exigencia de dignidad humana” que se han concretado a lo largo de la historia y deben ser reconocidos y hacerse valer por medio de los ordenamientos jurídicos y de las instituciones nacionales e internacionales.

Más allá de ser infundidos, los derechos humanos se reconocen como una construcción social y cultural cuya responsabilidad de vigencia compete tanto a los gobernantes como a la ciudadanía (incluyendo a las personas menores de edad, ya que respecto a ellas, la única limitación es la de votar y ser votadas); de ahí la importancia de una labor educativa que integre la difusión, la promoción y la formación desde, en y para los derechos humanos.

La concepción de derechos humanos que la CDHDF pretende impulsar se basa, precisamente, en la definición general que plantea en el artículo 4° de su Reglamento Interno: son los derechos que protegen la dignidad que corresponde a toda persona, reconocidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

Los derechos humanos son valores, son acuerdos políticos y son normas jurídicas, por lo que su análisis no puede circunscribirse a una disciplina. Una visión integral de los derechos humanos debe tener en cuenta todas las dimensiones de éstos y estudiarlos desde disciplinas como el derecho, la ética, la ciencia política y la historia. Sin embargo, todos estos campos de estudio deben destacar la dimensión valoral de los derechos humanos para que se vivan de manera cotidiana. Estos valores deben trascender el Estado, y llegar a la vida cotidiana, a la ética personal y a la convivencia.

Es importante promover una visión amplia e integral de los derechos humanos. Su integridad debe entenderse por lo menos en dos sentidos: que abarque todas las dimensiones de los derechos humanos y que incluya todos los derechos para todas y todos.

En un modelo educativo de intervención valoral desde la paz y los derechos humanos se reconoce la historicidad de éstos y los valores éticos que contienen, se refuerza el pacto político y se enfatiza su exigibilidad a través de la legalidad, para recuperar el Estado de derecho. Es decir, se trabaja por la democracia como vehículo para que los derechos humanos sean factibles como estilo de gobierno y de vida.

Perspectiva de género, un asunto de hombres y mujeres

Cada día existe menos oposición a pensar que las mujeres y los hombres tenemos los mismos derechos para desarrollarnos de manera integral sin algún tipo de *discriminación*. En distintas edades es más común escuchar expresiones a favor de una *igualdad* entre hombres y mujeres, donde cada cual pueda acceder a vivir sus derechos.

Sin embargo, nos falta aún vivirlo en la práctica cotidiana, en diferentes espacios de socialización como las escuelas, las familias, los medios de información, las religiones, etc. Aun cuando la participación de mujeres y hombres ha cambiado, existen brechas de desigualdad que algunas y algunos continúan viviendo como “ventajas” y “desventajas” por el simple hecho de ser hombre o mujer.

Al respecto, es preciso aclarar algunos términos. Se debe entender por *sexo* a aquellas diferencias sexuales con las que nacemos y que nos caracterizan como hombres o como mujeres. Es a partir de esta diferenciación sexual que se asignan a las mujeres u hombres papeles, expectativas y exigencias a cumplir a través de distintos medios, edades y culturas. A esto se le llama *género*, a lo que no es natural sino construcción social y que se aprende y se atribuye a una persona a partir de sus características sexuales.

Estos aprendizajes se traducen en *estereotipos*, demandas a cubrir para demostrar “ser hombre” o “ser mujer”, con formas de ser, de pensar, de sentir, de percibir el mundo y sus relaciones. Por lo tanto, el género es masculino o femenino, y el sexo es hombre o mujer, ello sin considerar el reciente avance teórico de los estados intersexuales y las identidades de género por elección, que no son objeto de abordaje de este material.

Por lo tanto, somos partícipes consciente e inconscientemente de un *sistema sexo-género*, que es un conjunto de factores complejos e interdependientes que nos llevan a vivir cotidianamente relaciones con desequilibrios de *poder*, con base en la naturalización de relaciones de dominación-sumisión, donde se valora lo “masculino” y se devalúa lo “femenino”.

Sin embargo, el poder no es el problema, sino la forma de ejercerlo. De forma destructiva se usa para controlar, dañar, someter, castigar, justificando con ello las necesidades de una parte y eliminando las necesidades de la otra parte. De forma constructiva se usa para cooperar, respetar, tomar decisiones, participar corresponsablemente, teniendo en cuenta las necesidades propias y las de la otra persona.

En palabras de Michel Foucault, el poder no es algo que ya se tiene, sino que se otorga, lo cual transferido al aula debe invitarnos a transformar las dinámicas de poder que vivimos y revisar desde el papel docente varios puntos, por ejemplo: ¿qué tipo de poder ejerzo como docente?, ¿qué tipo de poder ejerce el plantel educativo?, ¿qué tipo de ejercicio del poder promovemos en los hombres y qué tipo de ejercicio del poder promovemos en las mujeres? Reflexiones y acciones sobre ello pueden reeditar en la convivencia y rendimiento escolar.

Le invitamos a sumarse y a tener todos sus sentidos abiertos para hacer transversal este análisis de género, que no sólo es un asunto a favor de las mujeres, sino que va más allá; implica reconocer y visibilizar las desigualdades entre hombres y mujeres, y es también la responsabilidad que todas y todos tenemos para generar alternativas de convivencia justa, equitativa y sin violencia entre los sexos. Es preciso ahondar para responder preguntas como: ¿qué hacer para promover la participación equitativa de niñas y niños en la escuela?, ¿ha observado cómo usan los

espacios abiertos durante el recreo las niñas y los niños?, ¿qué tipo de actividades deportivas se fomentan en la clase de educación física?, ¿quiénes juegan y con qué?, ¿cómo es el vínculo entre profesoras?, ¿qué colores se promueven para las niñas y cuáles para los niños?

En conclusión, es impostergable actuar para consolidar la *transversalización* de la *perspectiva de género*.

3. Sugerencias para la intervención en casos de violencia en contra de niñas y niños

Discriminación, una realidad cotidiana en nuestras aulas

Existen diversos motivos que dan origen a la violencia. Uno de ellos está situado dentro del fenómeno de la discriminación. La discriminación ocurre cuando se señala a alguien o a un grupo de personas para resaltar alguna singularidad o característica que les distingue de otro(a) u otros(as), y con base en esta distinción, se separa, segrega, coarta, menoscaba, limita, condiciona o anulan los derechos de la persona o las personas señaladas por sus diferencias, reales o aparentes y, por tanto, lastima sensiblemente su dignidad.

Todo acto discriminatorio, en los términos arriba expuestos, puede surgir desde la falta de respeto hasta la aniquilación en los denominados crímenes de odio. Los ejemplos son innumerables, pero la vulneración a los derechos humanos está siempre presente.

¿Qué alimenta la discriminación? Cuando se percibe lo diferente como una amenaza real o imaginaria al estatus de comodidad, seguridad y certezas aprendidas.

¿Qué puede revertir este fenómeno? La tolerancia y la inclusión, elementos que son indispensables en la búsqueda de alternativas para la no discriminación. Se tolera a la persona diferente porque tiene derecho a ser distinta, un derecho idéntico al propio de ser único(a), aun cuando no existan identificaciones o puntos de encuentro. No se es tolerante cuando se permite, por cualquier motivo, la limitación, negación, anulación, condicionamiento o restricción de algún derecho o decisión legítima propios.

La tolerancia nos convida al ejercicio del respeto por la diferencia bajo cualquier circunstancia. Así, se posibilita el ejercicio de la inclusión que permite la coexistencia pacífica, ordenada y respetuosa, de credos distintos, ideologías políticas diversas, culturas o expresiones de conductas alternativas. *Ser incluyente* no significa renunciar a la identidad particular o colectiva, a los derechos, a las decisiones o a cualquier legítima posesión material, intelectual, comunitaria o de cualquier índole. En la *inclusión* se suman voluntades, esfuerzos, ideas, expresiones, devenires diversos pero nunca excluyentes.

Una escuela regeneradora del tejido social debe promover, educar y formar en la inclusión tolerante y respetuosa de la suma de individualidades diversas y únicas que constituyen no sólo al alumnado, sino también al profesorado, a las familias y a toda la comunidad educativa para garantizar la vivencia integral de los derechos.

Maltrato infantil

El maltrato infantil es una problemática social que tiene que ver con los actos no sólo de comisión, en términos de violencia, sino también con aquellos actos de omisión. Entre las numerosas definiciones que existen, Elena Azaola retoma en su aportación al Informe Nacional Sobre Violencia y Salud,⁶⁴ la propuesta de la Organización Mundial de la Salud, en la cual se considera el maltrato como:

[...] la vejación de menores que abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder.

Aunque la forma más común de maltrato infantil que afecta a una gran proporción de niñas y niños ocurre en el interior de la familia, no es la única y, por lo general, este tipo de maltrato se encuentra vinculado con otros tipos de violencia; sin embargo, es precisamente este carácter de fenómeno familiar el que despierta emociones intensas en amplios sectores de la población, pues este comportamiento no responde a los estereotipos culturales de protección, cuidado y afecto en el que debieran desarrollarse las relaciones de los padres y de las madres con sus hijos e hijas.

Con respecto a los tipos de maltrato, el siguiente cuadro agrupa los que hoy en general se distinguen como tales:

Cuadro 8. Tipos de maltrato

Maltrato físico	Maltrato psicológico o emocional
Cualquier acción de padres, madres o personas responsables del cuidado que provoque daño físico o enfermedad en la niña o el niño, o que le coloque en grave riesgo de padecerlo como consecuencia de alguna negligencia que no necesariamente sea infligida de manera intencional. ⁶⁵	Actos u omisiones cometidos por padres o cuidadores que han provocado o pueden provocar trastornos de comportamiento, cognitivos, emocionales o mentales serios. El maltrato psicológico comprende tanto actos de abuso como de negligencia. La negligencia emocional incluye la falta de contención adecuada, retener el afecto, permitir al niño adoptar comportamientos inadecuados y rehusar proveerle una aceptación o reconocimiento básicos. ⁶⁶

64 Basado en Secretaría de Salud, *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, México, SSA, 2006.

65 María Inés Amato, *La pericia psicológica en violencia familiar*, Buenos Aires, La Rocca, 2004, pp. 134-137.

66 Robin E. Clark et al., *Encyclopedia of Child Abuse*, 2ª ed., Facts On File, Inc., 2001, pp. 189 y 190.

Cuadro 8. Tipos de maltrato (*continuación*)

Abuso sexual	Negligencia
<p>El abuso sexual ocurre entre una o un niño y una persona adulta que puede ser el padre, el cuidador o el responsable de la niña o el niño. Típicamente involucra la explotación sexual de la niña o el niño o sirve para gratificar o estimular sexualmente a la persona adulta. El abuso sexual abarca un amplio rango de comportamientos que pueden incluir o no los contactos de naturaleza sexual. Los actos que no involucran ese contacto incluyen los comentarios de naturaleza sexual, el exhibicionismo y la masturbación, el voyeurismo y la exposición a material pornográfico. Los actos de contacto incluyen el contacto sexual, la penetración digital o con objetos y el intercambio sexual. No es necesario, por tanto, que se produzca un daño físico para que exista un abuso sexual.⁶⁷</p>	<p>La negligencia es la forma de maltrato que consiste en el fracaso repetido por parte de los padres, cuidadores o de las personas responsables de una niña o de un niño, para proporcionarle los estándares mínimos de alimentación, vestido, atención médica, educación, seguridad y afecto; es decir, la satisfacción de sus necesidades básicas tanto físicas como emocionales. La incapacidad de la sociedad para proveer un nivel mínimo adecuado de sobrevivencia a los niños se considera "maltrato o negligencia social".⁶⁸</p>

No debe olvidarse que la violencia hacia niñas y niños tiene consecuencias funestas con grandes costos. En primer lugar porque les coarta o limita sus potencialidades para alcanzar un desarrollo pleno, pero también y de manera irremediable, al provocar daños en su capacidad para vincularse de forma sana. Más temprano que tarde se afecta también a la comunidad y la sociedad, las que, de alguna forma, habrán de pagar el costo del descuido, desamor o indiferencia.⁶⁹

Maltrato entre escolares

Después de revisar el tema del maltrato comprendemos mejor los entramados de la violencia y de cómo se pueden entretelar para matizar hábitos y estilos de vida entre las personas. Los estilos de vida, las prácticas de crianza, los usos y costumbres en una sociedad, después de repetirse durante algún tiempo se convierten en algo normal, validado, justificado por las personas que integran esa comunidad, pero desafortunadamente en esa *normalización*, en muchas ocasiones, se vulneran derechos.

El problema no está en perpetuar prácticas benéficas para la convivencia, sino en perpetuar prácticas de violencia que imposibilitan el desarrollo de mujeres y hombres. El problema radica en la dificultad para mirar lo que daña y hacer lo necesario para cambiarlo.

La violencia está presente en prácticamente todos los lugares donde hay personas –tanto en el espacio público como en el privado– se reproduce en el día a día en los lugares de trabajo, en los barrios, en las calles, en las casas y en las escuelas.

Por ser el tema del presente manual, nos referiremos a la violencia en las escuelas donde es necesario echar a andar mecanismos sociales como la confianza, la responsabilidad, la comunicación, la empatía, el reconocimiento del otro y de la otra,⁷⁰ estrategias de resolución *noviolenta* de conflictos.

67 Timothy O. Ireland, "Child maltreatment", en *Encyclopedia Crime & Punishment*, vol. 1, Sage Publications, 2002.

68 Robin E. Clark *et al.*, *op. cit.*, pp. 165 y 166.

69 Secretaría de Salud, *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, *op. cit.*

70 Para más información véase Paco Cascón Soriano, *Educación y para el conflicto*, Barcelona, Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos/Universidad de Barcelona, p. 15.

La violencia en las escuelas ha existido desde hace mucho. Sin embargo, en la actualidad, muchas personas de todas las edades –niñas y niños, adolescentes, jóvenes, personas adultas y personas adultas mayores–, refieren vivir o haber vivido u observado situaciones de violencia en los centros escolares.

Las peleas al salir de la escuela, los pleitos ocasionales a la hora del recreo, las discusiones al interior del salón, los empujones, los pellizcos, los zapes, la “pamba”, el chicle dejado en el asiento de la maestra o el maestro, las jaladas de patilla por parte del profesorado... todo ello forma parte de esta violencia escolar,⁷¹ la cual es ejercida de manera horizontal (o entre pares de estudiantes, docentes y familias) y vertical (de docentes a estudiantes, de estudiantes a docentes, de directivos a docentes, o viceversa).

Desde hace aproximadamente cuatro décadas, en la comunidad educativa mundial empezó a despertarse la conciencia acerca de los alcances de la violencia, particularmente la que se vive entre estudiantes: El maltrato entre escolares o como es conocido en la lengua inglesa: *bullying*.

El noruego Dan Olweus⁷² acuñó la primera definición de *bullying* y puso los ojos del mundo en este tipo de violencia. A lo largo de las investigaciones y experiencias en diferentes países, se han enriquecido diferentes concepciones del maltrato entre escolares, una de ellas rescata lo esencial del fenómeno y es la que señalan Piñuel y Oñate: “es un continuado y deliberado maltrato verbal y modal que recibe un niño por parte de otro y otros, que se comportan con él cruelmente con el objeto de someterle, intimidarle, amenazarle u obtener algo mediante el chantaje y que atentan contra la dignidad del niño y sus derechos fundamentales”.⁷³

Podemos identificar diversos tipos de maltrato entre escolares: verbal, físico, social, sexual, y el cyberacoso; pero las formas en que puede reproducirse ese maltrato son inagotables, particularmente cuando la tecnología favorece la inmediatez y el anonimato de quien decide perpetrar maltrato.

Un asunto que empeora la situación es que las personas que reciben este tipo de maltrato se sienten indefensas y se van sumiendo en una cada vez más honda soledad, depresión e incluso ideación suicida, mientras en contraparte, el grupo va reforzando y “naturalizando” la conducta violenta de quienes lideran el maltrato.

A estas alturas podemos preguntarnos ¿cómo se llegó hasta ahí? Las y los especialistas señalan que los factores micro y macroestructurales inciden en ello. Por un lado la falta de estrategias en el aula para convivir en paz, la necesidad del alumnado por descargar sus problemas o maltrato que a su vez reciben en otros espacios, el desinterés de docentes, la violencia y el clima escolar desfavorable entre personal académico-administrativo de la escuela y responsables de crianza; así como las malas condiciones socioeconómicas y de violencia vividas en general por la

71 De acuerdo con Ángela Serrano e Isabel Iborra (*Informe violencia entre compañeros en la escuela*, España, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005) la violencia escolar es cualquier tipo de violencia que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares (aula, patio, lavabos, etc.), en los alrededores del centro y en las actividades extraescolares.

72 En el libro *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*, Madrid, España, Morata, 1998, Dan Olweus, pionero en investigación y acuñación del término *bullying*, hace una revisión de los antecedentes de las investigaciones realizadas en Escandinavia desde la década de 1970.

73 Para más información, véase Z. I. Piñuel y C. A. Oñate, *La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*, Madrid, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, 2007.

sociedad, el modelo de sumisión y dominio que caracteriza la violencia de género también influyen en el maltrato entre escolares.⁷⁴

En las aulas se pueden comenzar a llevar a cabo medidas que propicien un clima de confianza basado en el respeto, la libertad de expresión, la cooperación y solidaridad, la empatía, la comunicación y el establecer límites firmes, pero razonables –con autoridad, no autoritarismo–. El mantenerse al margen de actividades que fomenten la competitividad, la rivalidad, la exclusión, pueden ser de mucha ayuda al inicio. El presente manual está pensado para propiciar este clima.

Medidas de atención a niñas, niños y adolescentes⁷⁵

Debido a la naturalización que hacemos de la violencia es fundamental que, para detectar y actuar en torno a los casos existentes, se cuente con la información y sensibilización necesarias para identificarlos en sus primeras etapas. En este sentido, el conocimiento de las necesidades y los derechos de niñas y niños es una herramienta fundamental para promover el bienestar infantil y disminuir la violencia.

Además de atender la violencia directa (lo tangible como golpes, insultos, gritos, actos de intimidación, etc.), es importante atender la violencia cultural (todas aquellas creencias que no permiten u obstaculizan el crecimiento y desarrollo integral de las personas; ejemplo de ello es el machismo, un sistema que coloca en desventaja a las mujeres), y la violencia estructural (desequilibrios de poder muchas veces sostenidos desde estructuras sociales que colocan en ventaja a algunas personas frente a otras por alguna condición). De ahí lo inevitable de tener un abordaje más completo e integral en el que las propias personas participen y contribuyan a la construcción de alternativas, las cuales no sólo renuncien al uso de la violencia sino contrarresten la violencia cultural y estructural.⁷⁶

Convención sobre los Derechos del Niño

Respecto al maltrato infantil es importante tener claro qué es. Sin embargo, existen algunas dificultades para la construcción de una definición universal. La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) en su artículo 19 señala: “Los Estados Parte *adoptarán todas las medidas* legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas *para proteger* al niño *contra toda forma de perjuicio* o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.

74 Algunas de las autoras que han señalado la relación entre el maltrato entre escolares y la violencia de género son María José Díaz Aguado, catedrática de psicología evolutiva y de la educación, en “Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia”, en *Revista de estudios de juventud*, núm. 73, Madrid, Universidad Complutense, junio de 2006; y Raquel Flores Bernal, “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en los proyectos de vida”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, Madrid, OEI, 2005.

75 La mayor parte de este texto se tomó del Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y CDHDF, *Sugerencias para la detección de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Distrito Federal y para la toma de decisiones*, México, CDHDF (colección Cuadernos para la educación en derechos humanos núm. 14), 2008. “Sugerencias para la identificación y toma de decisiones para el reporte de casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes”.

76 Carlos Otega et al., *op. cit.*, p. 86.

Es claro que no basta con evitar el maltrato infantil, la CDN exige proteger a los niños y las niñas contra cualquier tipo de maltrato, protección que significa apostar por una cultura que respete su dignidad mirándolos como sujetos de derechos.

Al reconocer a niñas y niños como sujetos de derecho, la Convención establece cuatro principios fundamentales:

1. En todas las medidas concernientes a las niñas y los niños, la consideración primordial a que se atenderá será el interés superior de la niña y el niño.
2. Las niñas y niños disfrutarán de sus derechos sin discriminación de ningún tipo.
3. Todas las niñas y niños tienen derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo.
4. Las niñas y niños tienen derecho a la participación y a ser autores de su propio desarrollo, a expresar opiniones y hacerlas valer en la adopción de decisiones relativas a su vida.

En particular, el artículo 19 de la CDN garantiza el derecho de niñas y niños a ser protegidos en contra de toda forma de violencia, y responsabiliza y obliga al Estado mexicano a adoptar las medidas necesarias para lograrlo.

Normativamente algunas de esas medidas son las siguientes:

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes

En su artículo 3° hace referencia a la protección de niñas, niños y adolescentes, así como el derecho a una vida libre de violencia.

Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal

ARTÍCULO 48. Cualquier persona, servidor público autoridad o dependencia que tenga conocimiento de que alguna niña o niño hayan sufrido maltrato o en (sic) se encuentre en riesgo su integridad, tendrá la obligación de hacerlo del conocimiento del agente del Ministerio Público.

Haciendo la precisión de que lo mencionado anteriormente es un artículo de la Convención sobre los Derechos del Niño, otro sobre la Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, y por último la Ley de los Derechos de las Niñas y Niños en el Distrito Federal, y aludiendo a la jerarquía de las normas se encuentran por encima de los lineamientos que a continuación se presentan pero que consideramos importante su mención.

*Lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia escolar, maltrato escolar y/o abuso sexual infantil, en los planteles de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal*⁷⁷

⁷⁷ Fragmentos de los *Lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia escolar, maltrato escolar y/o abuso sexual infantil, en los planteles de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal. Ciclo Escolar 2010-2011.*

Dichos lineamientos señalan: “El director del plantel será el *representante oficial* para todo acto de orden administrativo o académico relacionado con el centro escolar”, por lo que “sin excepción, toda queja o denuncia de *maltrato escolar, físico y/o psicológico y/o abuso sexual*, en contra de algún *alumno*, deberá ser atendida de manera *inmediata, y documentada* [...] por el director del plantel o de la autoridad inmediata superior jerárquica, en caso de no encontrarse aquél”.

Posteriormente hace énfasis en que:

7. Es responsabilidad del director y/o la autoridad inmediata superior, tomar las medidas que aseguren al educando la protección y el cuidado necesarios para preservar su integridad física, psicológica y social, sobre la base del respeto a su dignidad.
[...]
8. Cuando en los planteles escolares se identifique algún alumno con señales de maltrato físico o abuso sexual, cometido *fuera* de la escuela, el director procederá de inmediato a notificar la situación a las autoridades superiores y a elaborar el acta de hechos correspondiente [...]

Asimismo, señala que en los casos en que algún alumno del centro escolar haya sido víctima de maltrato físico y/o abuso sexual, ya sea *dentro o fuera* del plantel, y requiera atención “médica de urgencia, el director notificará de inmediato vía telefónica, a una institución de emergencia [...] asimismo a los padres de familia o tutores”.

Lo anterior es lo que las normas refieren, pero en términos prácticos: ¿qué hacer cuando una niña o un niño manifiesta estar viviendo cierta condición de riesgo?

La persona que tenga conocimiento de que alguna niña o algún niño esté viviendo una probable situación de riesgo tiene una gran responsabilidad, ya que de una intervención oportuna, eficaz y eficiente depende la integridad y bienestar de una o varias personas. Es importante señalar que en los casos de violencias graves es fundamental la intervención de un profesional del tema.

Valoración de la sospecha de violencia

Si directamente una niña o un niño se acerca a nosotros y comenta que está viviendo una situación de violencia, es importante:

1. No perder la calma ni mostrar duda o sorpresa.
2. Escuchar con cuidado el pedido de ayuda o demanda.
3. Animarle a que exprese sus sentimientos; tener en cuenta que este paso le resulta difícil, que es normal que esté asustada o asustado y se le dificulte platicarlo.
4. Mostrar empatía, es decir, tratar de “ponerse en sus zapatos” para comprender cómo puede estar sintiéndose.
5. Mostrar interés y darle confianza, ya que puede sentirse culpable, pensar que de alguna forma se merece lo que le está pasando, temer que no se le crea o temer que haya represalias por hablar.
6. Permitirle narrar su situación paso a paso y en sus tiempos.

7. Hacer preguntas para clarificar y evitar preguntas que sugieran alguna respuesta particular. No haga juicios de valor.
8. Agradecer la confianza depositada, asegurarse de que se ha comprendido el problema y mencionarle a la niña o el niño que hizo lo correcto al comentarle lo sucedido.
9. Explicarle cómo intentará ayudarlo y que es posible que usted tenga que comentar con otras personas la información compartida, pero que en ningún momento lo hará sin haberlo consultado previamente con ella o él. No prometa guardar secretos incondicionalmente.
10. Si decide tomar alguna acción, dígale lo que piensa hacer y con quién compartirá la información, pidiéndole siempre su opinión y consentimiento.
11. Recurrir a una o un profesional para comentar el caso y recibir una opinión especializada para visualizar las posibles alternativas de solución, en particular para decidir si es necesario solicitar una intervención por parte de las instituciones especializadas en la atención a estos casos.
12. Recordar que no siempre es necesario realizar una denuncia legal y que hay varias opciones para incidir en el problema.
13. Explorar las redes de apoyo familiar o social en las que la o el niño confíe para acercarse a ellas y conversar conjuntamente sobre la situación, así como para evitar, en la medida de lo posible, que la niña o el niño tenga que convivir con la o el agresor.
14. Considerar que los familiares y personas cercanas a la víctima pueden ser, a su vez, víctimas secundarias, lo que implica que se pueda dificultar su cooperación y que requieran también atención especializada.

Si la niña, el niño o la o el adolescente muestran miedo o temor de que se haga algo acerca de su situación, su decisión debe respetarse, siempre y cuando su integridad física no esté en riesgo. El que una niña o un niño sienta que se le cree, que la violencia es una acción que se debe detener y que hay personas adultas que la o lo protegen y apoyan, le reafirman su dignidad, así como la seguridad y la confianza básicas. En este caso sí estamos considerándolos sujetos de derechos.

Las siguientes son algunas de las instituciones encargadas de atender y/o canalizar casos de violencia contra niñas, niños y adolescentes:

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH)
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF)
- Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF)
- Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF)
- Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia del Distrito Federal (DIF-DF)
- Servicio Público de Localización Telefónica (Locatel)
- Red de Unidades de Atención y Prevención de la Violencia Familiar (Uapvif)

Bibliografía

- Aguilera, B., et al., Seminario de Educación para la Paz Asociación Pro Derechos Humanos, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los libros de la Catarata (serie Edupaz, núm. 2), 2001.
- Aisenson de Kogan, Aída, *Resolución de conflictos: un enfoque psicosociológico*, México, FCE, 1994.
- Alba Olvera, María de los Ángeles, *Taller de formación de educadoras para la promoción de los valores de la paz y el respeto a los derechos humanos*, México, AMNU/SEP, 1997.
- Albericio Huerta, Juan José, *Educación en la diversidad*, Madrid, Bruño, 1995.
- Álvarez, Gladys, *La mediación y el acceso a justicia*, Buenos Aires, Rubinzal Culzoni, 2003.
- Amato, María Inés, *La pericia psicológica en violencia familiar*, Buenos Aires, La Rocca, 2004.
- Amnistía Internacional Sección México, *La zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*, México, AI, 2000.
- Aula abierta Salvat*, t. 33, Salvat.
- Azaola, Elena, *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*, México, CDHDF, 2003.
- Bennett, Arnold, *Diario*, 1923.
- Brecht, Bertolt, "Primero se llevaron a los negros", en Mendive, Gerardo, y Esther Charabati, *De la violencia a la tolerancia. Curso-taller, selección de lecturas y actividades*, México, s. e., 1995.
- Bringiotti, María I., *Maltrato infantil, Factores de riesgo para el maltrato físico en la población infantil*, Madrid, Miño y Dávila, 1999.
- Bourricaud, François, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, París, Plon, 1969.
- Bucay, Jorge, *Cuentos para pensar*, México, Océano, 2002.
- Carbajal, Patricia, "La paz y los derechos humanos en la disciplina escolar", en *Sinéctica*, núm. 11, ITESO, julio-diciembre de 1997.
- CDHDF, *Capacidades y competencias para la paz y los derechos humanos*, documento interno, México, CDHDF, 2005.
- _____, *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, México, CDHDF (serie Documentos Oficiales, núm. 7), 2005.
- Cascón Soriano, Paco, *Educación en y para el conflicto*, Barcelona, Cátedra UNESCO sobre paz y derechos humanos/ Universidad Autónoma de Barcelona, 2006.
- _____, 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 (serie Edupaz, núm. 1), 2000.
- Clark, Robin E., et al., *The Encyclopedia of Child Abuse*, 2ª ed., Nueva York, Facts On File, 2001.
- Conde Flores, Silvia, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, IFE, 2004.
- _____, *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso*, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, 1998.
- 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.
- Curwin, Richard L., y Allen N. Mendler, *Disciplina con dignidad*, México, ITESO, 1995.
- 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.
- Delors, Jacques (coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors*, Madrid, Santillana/UNESCO, 1996.

- Díaz Aguado, María José, “Sexismo, violencia de género y acoso escolar. Propuestas para una prevención integral de la violencia”, en *Revista de estudios de juventud*, núm. 73, Madrid, Universidad Complutense, junio de 2006.
- Díez Pascual, José Luis, “¿Quién soy yo? La educación de la autoestima de los hijos I”, disponible en <<http://www.ecojoven.com/seis/10/autoestima.html>>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Escámez, Juan, et al., *Educación en la autonomía moral*, Madrid, Generalitat Valenciana, 1998.
- Estudios universitarios a distancia, Educación en red para adultos, disponible en <www.aui.edu>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Festcher, Iring, *La tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia: panorama histórico y problemas actuales*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Fierro, Cecilia, et al., *Más allá del salón de clases*, México, CEE, 1989.
- Flores Bernal, Raquel, “Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en los proyectos de vida”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 38, Madrid, OEI, 2005.
- Foucault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Freinet, Celestin, *La educación para el trabajo*, México, FCE, 1986.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI Editores, 1982.
- Galeano, Eduardo, *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI Editores, 2002.
- , *Patas arriba. La escuela del mundo al revés*, Madrid, Siglo XXI Editores, 1998.
- Gall Sonabend, Olivia Joanna, “Identidad, otredad, exclusión y racismo”, en *Transición democrática y protección a los derechos humanos*, CNDH, México, 2004.
- Gallardo, Helio, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*, Quito, Escuela de Formación de Laicos y Laicas-Vicaría Sur/Serpaj, 2000.
- Galtung, Johan, *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara, 1985.
- García Muriel, Loretto, “No basta con ponerse la careta y ya está. El concepto de la normalización lleva consigo la verdadera disciplina interna”, en *Padres y maestros*, España, 1995.
- Gardner, Howard, *La teoría de las inteligencias múltiples*, 1990, disponible en <http://sanjulian.comli.com/PDFS/PROF_MERINO_HOWARD_GARDNER.pdf>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Jares, Xesús R., *Pedagogía de la convivencia*, Barcelona, Graó, 2006.
- , *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 2ª ed., Madrid, Popular, 1999.
- Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente Muñiz y CDHDF, *Sugerencia para la detección de violencia contra niñas, niños y adolescentes en el Distrito Federal y para la toma de decisiones*, México, CDHDF (colección Cuadernos para la educación en derechos humanos, núm. 14), 2008.
- Ireland, Timothy O., “Child maltreatment”, en *Encyclopedia of Crime and Punishment*, vol. 1, California, Sage Publications, 2002.
- Latapí Sarre, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Lederach, John Paul, *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984.
- , *Elementos para la resolución de conflictos*, México, Serpaj (Cuadernos de No-violencia, núm. 1), 1989.
- , *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*, Guatemala, Clara-Semilla, 1996.
- , y Marcos Chupp, *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas! Guía para facilitadores*, Guatemala, Clara-Semilla, 1992.
- 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 para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, última reforma publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de agosto de 2010.

- Lineamientos para la atención de quejas o denuncias por violencia escolar, maltrato escolar y/o abuso sexual infantil, en los planteles de educación básica, inicial, especial y para adultos en el Distrito Federal, México, Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, 2010.
- Makarenko, Anton Seminóvich, *Obras*, t. 5, Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas de la República Socialista Soviética Rusa, 1959.
- Martínez, C. L., y C. M. E. Martínez, "Resolución *noviolenta* de conflictos en el aula", en Ganem Alarcón, Patricia (comp.), *Cómo ayudar al niño a resolver problemas*, México, Trillas, 2008.
- Martínez Guzmán, Vicent, "Educar para la paz desde una filosofía para hacer las pases", en *Decisio, Educación para la Paz y Educación de Adultos*, núm. 7, México, Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, enero-abril de 2004, disponible en <<http://tariacuri.crefal.edu.mx/decisio/d7/sab10-1.php>>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Mendive, Gerardo, y Esther Charabati, *De la violencia a la tolerancia, curso-taller, selección de lecturas y actividades*, México, s. e., 1995.
- Montessori, María, *La paz y la educación*, Adyar, The Theosophical Publishing House, 1965.
- Mújica, Rosa María, *La pedagogía de los derechos humanos: Una pedagogía de la ternura*, S. A. (documento mecanografiado).
- _____, *Práctica docente y educación en derechos humanos*, lpedehp, S. A. (documento mecanografiado).
- Muñoz Alonso, A., *Gran enciclopedia Rialp*, t. III, Madrid, Rialp, 1971.
- Munist, Mabel, et al., *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, Washington, OPS/OMS, 1998.
- Olwean, Dan, *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid, Morata, 1998.
- Ortega, Carlos, et al., *Educación para la paz, derechos humanos y noviolencia. Guía metodológica*, México, Cepaz/Indesol/CDHDF, 2008.
- Papadimitriou Cámara, Greta, y Sinú Romo Reza, *Capacidades y competencias para la resolución noviolenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2006.
- Papalia Diane, y Sally Wendkos Olds, *Desarrollo humano*, 9ª ed., México, McGraw-Hill, 2005.
- Pérez Aguirre, Luis, *Carta a un grupo de audaces que quieren educar en derechos humanos*, 1991 (documento mecanografiado).
- _____, *Si digo educar para los derechos humanos*, Nicaragua, Serpaj-Nicaragua, 1994, disponible en <http://www.dhnet.org.br/direitos/mercosul/militantes/aguirre/aguirre_si_digo_educar_dh.pdf>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Chile, Dolmen/Océano, 2002.
- Pichón Riviere, Enrique, "El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social", p. 89, disponible en <<http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>>, página consultada el 30 de agosto de 2011.
- Piñuel, Z. I., y C. A. Oñate, *La violencia y sus manifestaciones silenciosas entre los jóvenes: estrategias preventivas*, Madrid, Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo, 2007.
- Qué es la cooperación*, disponible en <www.eurosur.org/OLEIROS/Cap.2.html>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Real Academia de la Lengua, *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª ed., España, RAE.
- Reglamento Interno de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, última reforma publicada en la *Gaceta Oficial del Distrito Federal* el 3 de mayo de 2011.
- Sanders, Steve, *Teaching elementary physical education*, Tenesse, Universidad de Memphis Tennessee-Human Kinetics, 1994.
- Sanz, Fina, "Del mal trato al buen trato", en Ruiz-Jarabo, Q. C. y P. P. Blanco, *La violencia contra las mujeres. Prevención y detección*, Madrid, Díaz Santos, 2004.

- Savater, Fernando, "Ética para Amador", en Mendive, Gerardo (comp.), *De barro somos. Material de apoyo para los temas de tolerancia, identidad, diversidad, violencia y pacifismo*, México, 1995.
- Schmelkes, Sylvia, "La formación valoral y la calidad de la educación", en Papadimitriou Cámara, Greta (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 1988.
- Secretaría de Salud, *Informe Nacional sobre Violencia y Salud*, México, SSA, 2006.
- Seminario de Educación para la Paz, *Educar para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.
- _____, y Asociación Pro Derechos Humanos, *La alternativa del juego 2. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 7ª ed., Madrid, Los Libros de la Catarata (serie Edupaz, núm. 2), 2001.
- _____, *Sistema sexo-género. Unidad didáctica*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1996.
- Sepanmas, "El juego", sección Artículos educativos, disponible en <<http://www.sepbcsgob.mx/sepanmas/Descargas/EL%20JUEGO.doc>>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Serrano, Ángela, e Isabel Iborra, *Informe violencia entre compañeros en la escuela*, España, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia, 2005.
- Stephens, James, *The crock of gold*, Forgotten Books (Easing Reading Series), 2007.
- Tierno, Bernabé, *Autoestima*, disponible en <www.sectormatematicas.cl/orientación/autoestima>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Toro, José Rafael, "La autonomía, el propósito de la educación", disponible en <www.ascun.org.co/foro/docentes/jtoro.pdf>, página consultada el 30 de septiembre de 2011.
- Torquemada González, Alma Delia, *Las actividades de enseñanza-aprendizaje en la formación de valores referidos a derechos humanos en primaria*, tesis para la maestría en psicología educativa, México, Facultad de Psicología, UNAM, 2002.
- Universidad Nacional Autónoma de México, *Manual de Orientación Vocacional*, México, UNAM, s. f.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1981.
- Zavala, Ana, *El perfil ético de la práctica de la enseñanza*, s. a. (documento mecanografiado).
- Zavala, Lauro, *Compilación de cuentos mínimos: relatos vertiginosos*, México, Alfaguara, 2000.

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz. Guía para docentes

se terminó de imprimir en diciembre 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 1000 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, 3^{er} 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

