



Manual para construir la paz en el **aula**



Esta publicación es producto de la experiencia y reflexión de las y los educadores del proyecto Juventud sin violencia. Los contenidos fueron elaborados por Mónica Adriana Mendoza González, en colaboración con Claudia Ledesma Hernández y el apoyo de Jorge Venegas Zalce, a quienes la CDHDF reconoce su capacidad y esfuerzo en la producción de este material educativo para docentes a favor de la paz en las escuelas.

Primera edición, 2007

D. R. © 2007, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal
Av. Chapultepec 49, Centro Histórico
06040 México, D. F.
www.cd hdf.org.mx

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta

ISBN: 978-970-765-083-1

Impreso en México *Printed in Mexico*

Contenido

Presentación	5
Introducción	6
i. Contexto social juvenil y violencia escolar	9
ii. La Educación para la paz y los derechos humanos	24
iii. Principios para construir la paz en el aula	
Principio de realidad	29
Principio de respeto a la dignidad	33
Principio de autoridad	36
Principio de orden	40
Principio de aprendizaje	45
Principio de respeto a la diversidad	52
Principio de participación	61
Principio de diálogo y escucha	65
Principio de cooperación y negociación	70
Principio de educación con perspectiva de género	76
iv. Elementos fundamentales para la mediación de conflictos en el aula	
<i>Bullying</i> (maltrato entre pares) y mediación	81
v. Anexos	99
Bibliografía	117

Presentación

Entre las tareas sustantivas de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) están la educación y la promoción de los derechos humanos de todas y todos los habitantes de la ciudad de México, especialmente los de aquellos grupos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad. Son diversos los programas, proyectos y actividades que en este sentido realiza la Comisión. Uno de esos proyectos se denomina Juventud sin violencia y se dirige a dicho sector de la población al que frecuente y sistemáticamente se le niega u obstaculiza el ejercicio de sus derechos fundamentales.

Juventud sin violencia se puso en marcha en octubre de 2004 para contribuir a la disminución o erradicación de la violencia entre y hacia las y los jóvenes. El proyecto se ubicó físicamente en la Unidad Desconcentrada Oriente de la CDHDF, para atender de manera particular a la población estudiantil de las secundarias públicas de la delegación Iztapalapa. Para ello se contó con la aprobación y colaboración de las autoridades educativas, en particular, de la Dirección General de Servicios Educativos de Iztapalapa.

En una primera etapa, este proyecto consistió básicamente en la realización de talleres de sensibilización para integrantes de la comunidad educativa: estudiantes, docentes, y padres y madres de familia. De esta manera, en cada una de las secundarias atendidas se impartían dos talleres, de tres horas cada uno, a todos los grupos escolares, además de profesores, madres y padres de las y los estudiantes. Paralelamente, con jóvenes de varias secundarias se formó la Banda de los Derechos, grupo musical que promueve la participación infantil y juvenil.

Además de los talleres de sensibilización sobre el problema de la violencia, se aplicó un cuestionario a las y los participantes con el fin de conocer mejor las diferentes formas de violencia que viven las y los estudiantes. De aquí surgió la propuesta de elaborar, con base en los talleres y los cuestionarios, un diagnóstico sobre la violencia en cada una de las secundarias atendidas. Además, se planteó la conveniencia de incluir algunas reflexiones y sugerencias para que cada escuela siguiera trabajando en la construcción de una cultura de paz.

Con la publicación del presente *Manual para construir la paz en el aula* se pretende completar un modelo de intervención que pueda replicarse en otras escuelas de características similares. Ahora no sólo se realizarán los talleres de sensibilización para todos los grupos y el diagnóstico para cada escuela; además se harán sugerencias y recomendaciones y se entregará al personal docente este manual que contiene herramientas prácticas para la construcción de la paz en el aula.

Introducción

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

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

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

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

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

La ciudad de México con toda su complejidad no escapa a este fenómeno; nuestros problemas no sólo saltan a la vista sino que van en aumento cada día y en todas partes. De todas las manifestaciones de la violencia, la que más preocupa y nos ocupa en el campo de la educación, es la violencia que padecen y replican las y los niños y jóvenes en edad escolar; basta recordar el hecho lamentable que se suscitó en una secundaria de la delegación Iztapalapa cuando un alumno llevó un arma de fuego y desgraciadamente privó de la vida a una de sus compañeras. Cabe mencionar que el manejo de la información que han hecho algunos medios de comunicación sobre acontecimientos de violencia escolar ha generado una percepción magnificada del problema. Esto impide el fomento de una cultura de paz y respeto de los derechos humanos.

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

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

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

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

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

El *Manual para construir la paz en el aula* está dividido en cuatro partes y un anexo. En la primera se tratan de manera general algunos datos que reflejan la realidad social en la que viven la mayoría de las y los jóvenes; es una síntesis del texto *Aproximación al contexto social de las y los jóvenes*, publicado también por la CDHDF, en donde se aborda el contexto social juvenil desde el marco mundial, pasando por la realidad en México, en el Distrito Federal, hasta llegar a la delegación Iztapalapa, demarcación donde se trabaja el proyecto Juventud sin violencia. También se aborda de manera somera la violencia escolar, sobre todo en el nivel secundaria. Presentamos algunos datos duros, así como experiencias que surgieron en los talleres impartidos en el proyecto. Analizar la realidad es un primer paso para intentar transformarla.

En la segunda parte se aborda el marco histórico y teórico de la educación para la paz y los derechos humanos, así como una síntesis de la estrategia que guía el trabajo educativo en la CDHDF.

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

Dado que una de las manifestaciones más constantes de violencia escolar se presenta entre las y los mismos alumnos, en la cuarta parte se hace referencia a algunos de los elementos fundamentales para la mediación de conflictos en el aula, así como lo que se conoce bajo el término *bullying* entendido como “maltrato entre pares”, “intimidación” o “acoso escolar”. En el presente manual, se empleará el primer término por considerarlo más amplio que los otros

dos. Consideramos que muchos de los conflictos que terminan de manera violenta se pueden afrontar con la intervención oportuna y adecuada del conflicto, de tal manera que no se llegue a casos extremos.

Por último, en el anexo aparecen algunos materiales a los que se hace referencia en las partes tres y cuatro: cuestionarios, cuentos para el análisis, dinámicas relativas al trabajo cooperativo, entre otros.

I. Contexto social juvenil y violencia escolar

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

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

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

Intentamos acercarnos a la realidad social en la que habitan las y los jóvenes con el propósito de reflexionar acerca del entorno en el que se encuentran y en el que podemos vislumbrar algunas de las razones que dificultan el pleno desarrollo en esta etapa de la vida. Ante la falta de espacios educativos, el aumento de la pobreza y la marginación, y el crecimiento desmedido del desempleo, el Informe sobre la juventud mundial 2005 plantea:

Ha habido muchos cambios económicos y sociales en el mundo desde 1995. De este modo, han surgido al menos cinco motivos adicionales de preocupación para la juventud: la globalización; el

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

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

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

aumento del uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que han tenido repercusiones desproporcionadas en la vida de los jóvenes; la propagación del virus de la inmunodeficiencia humana y del síndrome de inmunodeficiencia adquirida VIH/sida; el aumento de la participación de los jóvenes en conflictos armados, como víctimas y perpetradores; y la creciente importancia de las relaciones intergeneracionales en una sociedad mundial en proceso de envejecimiento.⁵

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

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

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

No podemos hablar de *juventud* como una realidad fija y homogénea; más bien hay *juventudes* en el sentido de *realidades cambiantes*, en constante movimiento. Pero sea cual fuere esta identidad, dentro del marco de los derechos humanos, es importante trabajar por el reconocimiento de su calidad de sujetos de derecho, independientemente de su manera de expresar y vivir la juventud.

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

⁶ Sobre los tipos de violencia *vide infra*, p. 27.

⁷ Aproximaciones a la problemática de la juventud en el Distrito Federal, Secretaría de Desarrollo Social-Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal, documento elaborado por la Subdirección de Investigación y Políticas Juveniles de la Dirección de Programas para la Juventud-GDF, México, 2000, p. 5.

Marco jurídico

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

- **La Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes**,⁸ en su artículo 1º señala: la presente Convención considera bajo las expresiones *joven*, *jóvenes* y *juventud* a todas las personas, nacionales o residentes en algún país de Iberoamérica, comprendidas entre los 15 y los 24 años de edad. Esa población es sujeto y titular de los derechos que esta Convención reconoce, sin perjuicio de los que igualmente les beneficie a los menores de edad por aplicación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño.
- **La Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal** en el artículo 20 establece:
Joven es el sujeto de derechos cuya edad comprende:
 - a) Mayor de edad. El rango entre los 18 y los 29 años de edad cumplidos, identificado como un actor social estratégico para la transformación y el mejoramiento de la ciudad;
 - b) Menor de edad. El rango entre los 14 años cumplidos y los 18 incumplidos, identificado como un actor social estratégico para la transformación y el mejoramiento de la ciudad.
- **La Ley del Instituto Mexicano de la Juventud**, en su artículo 20, capítulo I, establece: la población cuya edad quede comprendida entre los 12 y 29 años que, por su importancia estratégica para el desarrollo del país, será objeto de los programas, servicios y acciones que el Instituto lleve a cabo.

En el presente trabajo entenderemos por *joven* a todas y todos aquellos sujetos de derechos que se encuentran en el rango de los 12 a los 29 años de edad, tomando en consideración que las personas que se encuentran entre los 12 hasta antes de cumplir los 18 años son, a su vez, considerados niños y niñas por la Convención sobre los Derechos del Niño.

- **La Convención sobre los Derechos del Niño**, en el artículo 1º señala: para los efectos de la presente Convención se entiende por *niño* todo ser humano menor de 18 años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad.
- **La Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes**, en su artículo 1º establece:
la presente ley [...] tiene por objeto garantizar a niñas, niños y adolescentes la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución; y en el artículo 2º refiere: para los efectos de esta ley, son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen entre 12 años cumplidos y 18 años incumplidos.
- **La Ley de los Derechos de las Niñas y los Niños en el Distrito Federal** señala en su artículo 3º:
para los efectos de esta ley, se entiende por niña o niño “a todo ser humano menor de 18 años de edad”.

Nuestro país y nuestra ciudad, como partes de un todo, no están al margen de los problemas mundiales. Veamos algunos datos para contextualizar el ámbito social: nos centraremos en siete indicadores (salud, educación, empleo, drogas, explotación sexual comercial, violencia y participación) que nos brindarán elementos necesarios para un análisis más apegado a la realidad, no sin antes mostrar el universo de jóvenes al que haremos referencia:

⁸ La Convención Iberoamericana aún no entra en vigor por la falta del número mínimo de países que la ratifiquen.

Tabla 1. Población joven en México

Población total en México 103,263,388	Población total en el Distrito Federal 8,720,916
Jóvenes en México 33,613,427 (34.8%)	Jóvenes en el Distrito Federal 2,914,800 (33.87%)

Fuente: *Censo de población y vivienda 2005*, INEGI.

Salud

Según datos de 2005 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), 49.8% de la población mexicana no es derechohabiente de los servicios de salud. El Programa nacional de juventud 2002-2006, por su parte, menciona que 60% de jóvenes no tiene acceso a los mismos. Específicamente, en Iztapalapa 50.51% de los jóvenes no goza de este derecho, de los cuales la mitad son mujeres. Las y los jóvenes de Iztapalapa están por arriba de la media nacional, lo que los coloca en una situación de vulnerabilidad. Algunas de las posibles consecuencias son las siguientes:

- La mitad de los nuevos casos de VIH/sida se presenta en jóvenes entre 15 y 24 años de edad (*La Jornada*, 22 de noviembre de 2005).
- El informe *Salud: México 2001-2005* indica que el suicidio es la tercera causa de muerte entre los 12 y 35 años de edad. Según el INEGI (2005-2006), la mortalidad masculina se incrementa a partir de los cinco años y alcanza sus valores máximos en la población de los 20 a los 29 años.
- Acerca de la maternidad precoz, un estudio de 2006 de Grupo Información en Reproducción Elegida (GIRE) afirma que 612,284 menores de 19 años son madres de al menos un hijo. La siguiente tabla muestra la relación de este fenómeno con las edades:

Tabla 2. Embarazos en mujeres jóvenes

Han estado embarazadas alguna vez:
<ul style="list-style-type: none"> • 246.3 mil jóvenes de entre 12 y 17 años • 695 100 jóvenes de entre 12 y 19 años. Es decir, entre los 18 y 19 años el número se duplica más de 150% de lo que sucede entre los 12 y 17 años
La tasa de embarazos para las jóvenes:
<ul style="list-style-type: none"> • De 12 a 15 años, 6.4% por cada 1,000 mujeres • De 16 a 17 años, 101% por cada 1,000 mujeres • De 18 a 19 años, 225% por cada 1,000 mujeres

Algunas de las consecuencias de los embarazos que ocurren entre los 12 y 19 años es que 80% son no deseados; entre 20 y 30% de los embarazos precoces terminan en abortos clandestinos y 13% de muertes maternas es de mujeres entre los 12 y 17 años.

Sexualidad

El punto anterior se puede explicar si se considera la *Encuesta nacional de juventud 2005* que reporta que el inicio de las relaciones sexuales se presenta entre los 15 y 19 años de edad; pero 56.6% de mujeres y 29% de hombres manifiestan no haber utilizado ningún método anticonceptivo o preservativo en esta primera relación sexual.

Vida en pareja

La siguiente tabla muestra lo que ocurre entre los jóvenes de nuestro país, según datos del INEGI (2000):

Tabla 3. Vida en pareja de los jóvenes entre 12 y 17 años

	Jóvenes entre 12 y 14 años			Jóvenes entre 15 y 17 años		
	Casados(as) o en unión libre	Divorciados(as)	Viudos(as)	Casados(as) o en unión libre	Divorciados(as)	Viudos(as)
México	31,558	1,681	1,210	357,273	13,984	1,940
D. F.	1,118	100	80	15,607	759	102

Trastornos alimenticios

A consecuencia de los nuevos modelos y estereotipos de belleza que generan desorden y confusión de lo que es estar sano y de la idea de una dieta balanceada (dado el gran número de alimentos procesados), las y los jóvenes son víctimas de este fenómeno social que representa también un problema de salud pública. Algunos datos del Programa nacional de juventud 2002-2006 muestran lo que la Tabla 4 indica a continuación:

Tabla 4. Trastornos alimenticios en jóvenes

La anorexia nerviosa es la tercera enfermedad crónica más común entre mujeres jóvenes.
Dos tercios de estudiantes de secundaria estaban a dieta, sólo 20% tenía sobrepeso.
90% de dichos casos es de mujeres, aunque la recurrencia en hombres empieza a incrementar.
2.7% de mujeres y 1.4% de hombres presentan comportamientos bulímicos.

Muertes violentas

Son consideradas *muertes violentas* las provocadas por accidentes de tránsito, homicidios, suicidios y por lesiones. Según datos de la Secretaría de Salud,⁹ en 2004 ocurrieron los siguientes casos en jóvenes de 12 a 17 años:

Tabla 5. Tipos de muerte violenta en jóvenes de 12 a 17 años

Tipo de muerte	Total
Accidentes de tránsito	1,434
Homicidios	625
Suicidios	537

Existe una diferencia importante en cuanto a las muertes violentas según el género, dado que la mayoría de los casos en hombres ocurre en la vía pública, mientras que los de mujeres se presentan en el hogar.

⁹ Datos de la Secretaría de Salud que cita el Centro de Información de Naciones Unidas, 29 de agosto de 2006.

Educación

A pesar de ser un derecho humano y una de las garantías individuales que marca nuestra Constitución en su artículo 3º, 50.3% de las y los jóvenes no estudia y a partir de los 15 años, incrementa paulatinamente el porcentaje de exclusión y abandono escolar (*Encuesta nacional de juventud 2005*):

Tabla 6. Exclusión y abandono escolar de jóvenes de 15 años en adelante

A nivel nacional dejan de estudiar:	Motivos
<ul style="list-style-type: none">• Una cuarta parte de las y los jóvenes al concluir la secundaria.• 6 de cada 10 jóvenes antes de los 18 años.• Antes de los 18 años, 67.5% de las mujeres y 54% de los hombres.	<ul style="list-style-type: none">• 50% por motivos laborales.• Una tercera parte de las mujeres porque sus padres no quisieron que continuaran para cuidar a su familia.• 17% por haber concluido.• 29% porque no les gustaba.

En cuanto al aspecto cualitativo de la enseñanza en primaria y secundaria, la Evaluación de Logro Académico de los Centros Escolares (Enlace, 2006) reporta en su investigación realizada en 90% de alumnos(as) de 3º de secundaria, y 96% de alumnos(as) de 3º a 6º de primarias públicas y privadas, que: de las y los jóvenes que concluyen la secundaria, 6 de cada 10 no tienen los conocimientos básicos de matemáticas y 4 de cada 10, de español.

Por otra parte, la mitad de niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo se concentra en tres delegaciones: Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón. En Iztapalapa se observa lo siguiente:

- Concentra el mayor número de población de 6 años y más que no saben leer y escribir (64,648 personas), de las cuales 37.4% son mujeres y 62.6% hombres.
- De la población entre 5 años y más que habla alguna lengua indígena, 25.2% vive en esa demarcación.
- En el ciclo escolar 2004-2005 en los niveles de secundaria a bachillerato, aprobaron 80.37% de alumnos(as) de secundaria; 71.37% de alumnos(as) de educación profesional técnica y, en bachillerato, menos de la mitad: 46.7% de los alumnos(as).

Como se observa, casi la mitad de la población en edad escolar deja de estudiar; el porcentaje de alumnos(as) que reprueba es mayor conforme avanza el nivel escolar. Específicamente, en bachillerato más de la mitad reprueba, lo cual se relaciona con los datos de conocimientos y competencias anteriormente indicados.

Empleo

El empleo es un derecho establecido en el artículo 123 de nuestra Constitución, y en el artículo 23 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

En 2006 el salario mínimo alcanzaba únicamente para 16% de lo que se podía comprar 20 años atrás.¹⁰ Sin embargo, no es una situación generalizada, sino que es una muestra de las

¹⁰ Patricia Muñoz, "El poder adquisitivo del salario mínimo cayó 22 por ciento en el sexenio de Fox", Centro de Documentación del Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical (CILAS), México, 2006.

diferencias entre la población de nuestro país; por ejemplo, existen municipios cuyo nivel de vida es comparado con el de algunos países de África los cuales se encuentran en extrema pobreza, y otros municipios o delegaciones con niveles de vida comparables a países como Noruega o Finlandia.¹¹

En cuanto al trabajo doméstico que no es remunerado y que es realizado en la mayoría de los casos por mujeres, a la semana dedican 23 horas, mientras que los hombres dedican 5.

Otro de los datos ominosos que muestra la *Encuesta nacional de juventud 2005* es que 71% de los jóvenes trabajadores no tienen contrato en su primer empleo y 56% trabaja más de 8 horas.

En Iztapalapa 39.2% de su población se cataloga dentro de la Población Económicamente Activa (PEA), distribuyéndose como se muestra en la siguiente tabla (INEGI, 2000):

Tabla 7. Población Económicamente Activa en Iztapalapa

Edad	Total	Mujeres	Hombres	Población ocupada	Población desocupada
12-14	4,622	51%	49%	4,310	179
15-19	50,641	48%	52%	48,896	1,878
20-24	104,488	47%	53%	101,745	2,743
25-29	121,493	48%	52%	119,410	2,083
Total	281,244	48%	52%	274,361	6,883

Observamos que la PEA incrementa conforme aumenta la edad: es entre los 20 y 24 años que la población se duplica. No hay diferencias significativas en cuanto al sexo, manteniéndose un poco por encima la población masculina, excepto entre los 12 y 14 años que son las mujeres quienes más trabajan.

Tabla 8. Las condiciones cualitativas de las y los trabajadores de Iztapalapa son:

Cantidad de trabajadores(as) menores de edad
<ul style="list-style-type: none"> • Casi 5,000 niñas y niños entre 12 y 14 años. • 24,000 entre 15 y 17 años.
De la población joven trabajadora:
<ul style="list-style-type: none"> • 50% tiene estudios de secundaria o inferiores. • 34% tiene largas jornadas laborales. • 8.6% percibe menos de 1 salario mínimo. • Uno de cada 3 percibe entre 2 y 3 salarios mínimos.
Prestaciones laborales
<ul style="list-style-type: none"> • 40% de los que trabajan como obreros o empleados no tiene vacaciones. • 33% no recibe aguinaldo. • 67% no recibe utilidades. • 48% no tiene servicio médico. • 60% no tiene SAR o Afore.

¹¹ Según el Banco Mundial, 24.6% de latinoamericanos(as) subsisten con menos de 2 dólares al día. En México el porcentaje asciende a 29% (*Poverty Reduction and Growth: Virtuos and Vicious Circles*, World Bank, 2006). Tomado de Red por los Derechos de la Infancia en México (RDIM).

En promedio una persona de Iztapalapa gana poco más de 30,000 pesos anuales; es la tercera parte de lo que percibe una persona de la delegación Miguel Hidalgo, demarcación que ocupa la primera posición respecto de los ingresos laborales (Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, 2005).

Drogas

Abordar el asunto del consumo de drogas implica necesariamente analizar la situación internacional, nacional y local del narcotráfico, la violencia estructural y algunas de sus consecuencias como la pobreza y la desintegración familiar, entre muchas otras variables. En este caso sólo abordaremos las situaciones locales.

El Distrito Federal está constituido por dieciséis delegaciones y 3,500 colonias; en cada una de ellas existen en promedio tres “tienditas” o expendios de venta de droga (*El Universal*, 2005). Cada mes, las bandas de narcotráfico distribuyen una y media tonelada de cocaína, es decir, aproximadamente 1.5 millones de grapas; cada una cuesta 50 pesos en promedio, lo que equivale a 750 millones de pesos, en 7 mil puntos de distribución.

Las delegaciones con mayor población con problemas de adicción son: Iztapalapa, Gustavo A. Madero, Azcapotzalco, Venustiano Carranza e Iztacalco. Las drogas que se consumen alguna vez en la vida son en este orden: marihuana, cocaína e inhalables.

La población juvenil atendida por los Centros de Integración Juvenil (CJ) es la siguiente (*Anuario estadístico del Distrito Federal 2006*):

Tabla 9. Población atendida en los CJ

Edad	Total	Hombres	Mujeres
10-14	352	232	120
15-19	1,508	1,196	312
20-24	1,055	897	158
25-29	774	663	111

La policía delegacional de Iztapalapa reportó en 2003 la existencia de 455 lugares de venta de droga en 121 colonias de la demarcación. En 2005, el entonces jefe delegacional Víctor Hugo Círigo, dijo que se *enganchaba* a estudiantes para distribuir cocaína por 150 pesos semanales (*Revista Milenio*, 23 de febrero de 2005).

Explotación sexual comercial

Es toda aquella acción u omisión por la que se obtiene algún beneficio material, económico o emocional al usar el cuerpo como objeto sexual. Algunos datos a considerar sobre la explotación sexual en nuestro país son los siguientes:

- México es considerado el primer destino turístico sexual de América.
- La policía cibernética de la Policía Federal Preventiva afirma que la pornografía infantil genera 20 mil millones de dólares de ganancias al año; que existen más de 40 mil portales de

pornografía en internet, y que más de 40 de éstas señalan a México como el mejor lugar para el turismo sexual.

- El CATW-LAC (2006)¹² menciona que 70% de las mujeres que ejercen la prostitución iniciaron cuando eran niñas o adolescentes.
- La Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal reporta 2,600 denuncias por delitos sexuales pendientes de resolver.
- 98% de los delitos sexuales lo padecen niñas y niños (INEGI, 2006)

Participación

En el terreno de la participación juvenil en los términos de la democracia representativa, según el estudio *Índices de cumplimiento de los derechos humanos de las y los jóvenes de 15 a 24 años de edad en el Distrito Federal 2006*, 71.80% de las y los jóvenes mayores de 18 años votó en las elecciones del 2 de julio de 2006, pero los datos en otros rubros de participación, tanto individual como colectiva, indican que hace falta mucho por hacer.

En términos de la participación cotidiana e incluso de la democracia participativa, la tabla 10 demuestra los siguientes resultados:¹³

Tabla 10. Porcentajes de participación de las y los jóvenes

Formas de participación	Actividades	Porcentaje
En tu barrio, colonia, edificio o unidad habitacional	Eventos deportivos o culturales	29.90
	Fiestas religiosas	21.90
	Reuniones para resolver problemas	9.10
	Asambleas	6.80
Actividades organizadas por grupos	Deportivos	37.80
	Religiosos	10.30
	Culturales	15
	Sociales	8.40
En actividades y movilizaciones	Firma de peticiones	8.80
	Volanteo	4.70
	Huelga	3.10
	Boteo	2.80
En organizaciones	Organizaciones estudiantiles	7.40
	Grupos de ayuda a la comunidad	4.60
	Partidos políticos	2.70

Las actividades que gozan de mayor porcentaje de participación son las que tienen que ver con asuntos deportivos, culturales y religiosos, enmarcados en el ámbito de la colonia o el barrio, así como en acciones organizadas por grupos. La menor participación se registra en asuntos que implican actividades dentro del ámbito sociopolítico.

¹² Coalición contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y el Caribe, (CATW-LAC por sus siglas en inglés).

¹³ *Índices de cumplimiento de los derechos de las y los jóvenes de 15 a 24 años de edad en el Distrito Federal*, México, Reporte Preliminar, Inicia, A. C., 2006.

Violencia

La violencia puede ser considerada un problema de salud pública y de seguridad social, así como una causa y consecuencia del contexto actual al generarse y provocarse en todos los ámbitos de la vida desde el nivel estructural o macro hasta la vida cotidiana y privada de la población. INEGI (2006) reporta a este respecto:

- 37.5% de homicidios de mujeres ocurre en el hogar.
- 35% de los varones consume alcohol; 8% más que en 2005.
- 6% de los casos de violencia familiar está relacionado con el consumo de alcohol.
- 50% de las mujeres entre 15 y más años ha sufrido al menos un incidente de violencia con sus parejas.
- En 2003 se registró un promedio de 844.5 homicidios por mes.
- En 2004, 28.5% de suicidios se relacionó con disgustos familiares.
- En 2004 se registraron 45,593 menores infractores en instituciones.
- En los centros de rehabilitación social (Cereso) existe un sobrecupo de 47 mil personas.

Con los datos anteriores podemos observar que la violencia recae en las mujeres, la relación con el alcohol y el aumento de la población reclusa. Es imperativo adoptar medidas para combatir este problema.

Una muestra de lo que sucede en Iztapalapa¹⁴ en cuanto a la situación de los jóvenes y la violencia es:

- En la demarcación existen 132 bandas organizadas dedicadas a la distribución de drogas, robo de vehículos, a transeúnte, a casa-habitación, entre otros delitos.
- Son menores de edad 80% de los integrantes de 96 bandas; el resto son menores de 20 años, se dedican a vender droga y/o a fabricar y comercializar armas "hechizas".
- Otras 36 bandas están compuestas por jóvenes entre 20 y 30 años de edad.
- 36 bandas (27%) se encuentran en la zona poniente de la demarcación y 96 más (73%) en la zona oriente.
- En las 20 colonias de mayor incidencia se concentran 58 (44%) de las bandas organizadas.

Lo anterior es parte del contexto social que viven las y los jóvenes, realidad en la que priva la falta de derechos garantizados y de oportunidades. Las y los jóvenes son doblemente victimizados: 1) en el momento que el Estado viola sus derechos, y 2) cuando se les considera a ellos como los(as) únicos(as) responsables de los índices de violencia, al aplicar, difundir y ejercer acciones de mano dura y ojo vigilante por el mismo Estado que omite sus responsabilidades.

Por otra parte, el estudio *Índices de cumplimiento de los derechos humanos de las y los jóvenes de 15 a 24 años de edad en el Distrito Federal 2006*, proporciona datos importantes sobre la percepción de la violencia en el salón de clases: ante la pregunta ¿en el último ciclo escolar ocurrió alguna de las siguientes situaciones?, las respuestas fueron:

¹⁴ Mapa de la inseguridad de la policía delegacional en Iztapalapa, 2003.

Tabla 11. Tipos de violencia que observan las y los jóvenes del Distrito Federal en su escuela

Tipo de relación	Tipo de violencia	Hombres	Mujeres
De directivos a estudiantes	Agresiones verbales	20.27	19.10
	Agresiones físicas	4.48	6.74
	Acoso sexual	8.10	11.05
	Burlas	15.58	15.76
	Trato prepotente	20.62	23.25
	Humillación	13.92	12
De maestros a estudiantes	Agresiones verbales	11.02	12.74
	Agresiones físicas	5.17	6.14
	Acoso sexual	3.95	4.51
	Burlas	10.92	10
	Trato prepotente	13.80	15.32
	Humillación	7.52	8.51
Entre estudiantes	Agresiones verbales	63.92	59.91
	Agresiones físicas	55.73	52.33
	Acoso sexual	24.01	24.40
	Burlas	58.74	54.51
	Trato prepotente	31.89	30.65
	Humillación	32.93	34.30

Como se observa:

- Los porcentajes más altos de violencia (de todos los tipos) se registran entre compañeros y compañeras y se denomina *bullying* (maltrato entre pares), siendo las agresiones verbales las que ocupan el primer lugar, seguido de las burlas y de las agresiones físicas; lo cual refleja que el nivel de acoso y violencia escolar entre alumnos y alumnas es preocupante.
- Las agresiones verbales son las más frecuentes en las tres relaciones que la Tabla 11 muestra excepto en la relación de directivos(as) a estudiantes quienes tienen mayor trato prepotente con las alumnas que agresiones verbales con los alumnos.
- Las mujeres reportan más agresiones físicas tanto de directivos(as) como de profesores(as) en relación a los hombres. Reportan también ser víctimas de acoso sexual, en mayor proporción que sus compañeros.
- El porcentaje más alto de violencia de maestros(as) para con alumnos(as) tiene que ver con humillación, en donde las mujeres son más violentadas que los hombres.

Ante este panorama cabe preguntarnos como docentes: ¿cuál es el tipo de violencia que observamos en nuestra escuela con mayor y con menor frecuencia?, ¿cómo este tipo de relaciones nos permiten u obstaculizan el trabajo que realizamos en el aula?

A continuación se presenta una selección de frases sin corrección de algunos(as) de los(as) participantes de los talleres de Juventud sin violencia, donde expresan la vivencia de este problema social:

Tabla 12. Selección de frases de las y los participantes de los talleres de Juventud sin violencia

Tipo de violencia	Mujeres	Hombres
Física	<p>"Cuando era más pequeña recibí mucha violencia física porque mi papa le pegaba a mi mamá y a mí."</p> <p>"Los chavos nos dicen groserías y nos patean."</p> <p>"Como mi papá toma mucho recibimos violencia física, mi mamá, mis hermanitos y yo."</p> <p>"Di golpes por chismes"</p> <p>"He tomado alcohol dentro de la escuela."</p>	<p>"Recibo golpes de mis cuates, pero así nos llevamos."</p> <p>"Mi novia me da cachetadas y yo la insulto."</p> <p>"Les hago maldades a las chavas y les pego a las demás."</p> <p>"Una vez le prendí fuego a un perro..."</p>
Sexual	<p>"Me ofenden con palabras obscenas, me dicen piropos o los arrimones."</p> <p>"Nos tortean, los arrimones y levantan la falda."</p> <p>"Nos acosan con la mirada."</p> <p>"A veces me dicen piropos, pero no les hago caso."</p> <p>"Nos tortean en la casa."</p>	<p>"Me pegan en el pene y yo también les pego o en el trasero"</p> <p>"Me tortean a cada rato y me pegan en los genitales."</p> <p>"Beso a las mujeres a la fuerza."</p> <p>"Trabajo en un micro y les voy diciendo cosas a las mujeres."</p> <p>"Extorsiono para que me paguen mi dinero porque no pagan "torteo."</p>
Emocional	<p>"He recibido violencia emocional por extorsión por dinero si no matan a mis padres."</p> <p>"Me dicen que estoy gorda."</p> <p>"Me dicen yo te mantengo y mi mamá le dice a mi papá dame dinero porque te lavo tu ropa."</p> <p>"Luego los chamacos nos hacen sentir mal porque te dicen de cosas."</p> <p>"Maltrato a mi novio, lo insulto."</p> <p>"Ejerzo violencia cuando digo mentiras o le agarro dinero a mis papás."</p> <p>"Hice muy mal al decirle a mi mamá ruquita menopáusica"</p>	<p>"Recibo violencia cuando me dicen de cosas mis compañeros."</p> <p>"Me dicen estúpido, tonto, pendejo, etc."</p> <p>"Me dicen siempre que soy un inútil"</p> <p>"Una banda contraria mató a uno de mis cuates."</p> <p>"Insulté a algunos compañeros por su físico y los hago sentir mal."</p> <p>"Yo pongo apodos y les doy sus sapes, les falto al respeto a las mujeres."</p> <p>"Mando piropos, si he robado y maltratado."</p> <p>"Hago todo lo que me hacen, pero con más coraje."</p> <p>"Yo pongo apodos, humillo y todo lo que hago me lo hacen a mí."</p>
Estructural	<p>"Recibimos violencia económica por falta de dinero."</p> <p>"A veces prohíben el espacio a las mujeres."</p>	<p>"Hace 3 años que no veo a mi mamá porque esta en E.U."</p> <p>"Vendí droga porque mi papá me dijo"</p>

Instrumento diagnóstico

Durante el ciclo escolar 2006-2007 se aplicó un instrumento diagnóstico a 940 alumnos y alumnas de cuatro secundarias participantes del taller Juventud sin violencia, para sondear algunas de las circunstancias que viven. Se presenta a continuación algunos de los resultados que mostrarán el conocimiento indispensable que requerimos para iniciar un análisis más profundo que posibilite la construcción de la paz en las aulas.

Tabla 13. Instrumento diagnóstico aplicado a 940 alumnos(as) de secundaria para sondear las circunstancias en las que viven

1. ¿Cuál de tus papás trabaja fuera de casa?	
Papá	45%
Mamá	19%
Ambos	36%
2. La persona que más te ha maltratado en la escuela es:	
Nadie	56%
Compañeros(as)	33%
Profesores(as)	6%
Prefectos(as)	3%
Directores(as)	1%
Conserjes	1%
3. La persona que más te ha maltratado en casa es:	
Nadie	63%
Papá	7%
Hermanas(os)	6%
Primas(os)	3%
Tíos(as)	3%
Abuelos(as)	3%
No contestaron	7%
4. ¿Qué tipo de maltrato has sentido con más frecuencia?	
Psicológico	49%
Físico	24%
Ninguno	27%
5. ¿Te has peleado a golpes una o varias veces con otra persona?	
Sí	56%
No	44%
6. De los(as) que respondieron Sí, los motivos fueron:	
Te molestaba mucho	49%
Por chismes	15%
Te caía mal	9%
Otros motivos	27%
7. ¿Has pensado alguna vez en abandonar la escuela?	
Sí	15%
No	85%
8. ¿Has consumido bebidas alcohólicas alguna vez en tu vida?	
Sí	51%
No	49%
9. De los(as) que respondieron que han bebido, la frecuencia es:	
Una vez cada cuatro meses	47%
Una vez al mes	35%
Una vez a la semana	12%
Más de una vez por semana	6%
10. ¿Has fumado alguna vez en tu vida?	
Sí	44%
No	56%
11. ¿Has tenido relaciones sexuales?	
Sí	9%
No	91%
12. ¿Conoces algún método para evitar enfermedades de transmisión sexual y embarazo?	
Sí	79%
No	21%
13. ¿Has usado algún método para evitar enfermedades de transmisión sexual y embarazo?	
Sí	9%
No	91%

Tabla 13. Instrumento diagnóstico aplicado a 940 alumnos(as) de secundaria para sondear las circunstancias en las que viven (continuación)

14. De los(as) que respondieron que sí (82 personas), ¿cuál has usado?	
Condón	95%
Pastillas	3%
Inyecciones	1%
Parches y DIU	1%
15. ¿Has consumido algún tipo de droga?	
Sí	14%
No	86%
16. De los siguientes tipos de droga ¿cuáles has consumido cuando menos una vez en tu vida? (158 personas)	
Marihuana	86%
Otras	6%
Activo	5%
Cocaína	2%
Éxtasis	1%
17. ¿Quién es la persona en la que más confías?	
Mamá	31%
Amigos(as)	22%
Hermanos(as)	15%
Papá	11%
Abuelos(as)	7%
Tíos(as)	7%
Primos(as)	6%
Profesores(as)	1%

Además del sondeo presentado, durante el desarrollo de los talleres de Juventud sin violencia se observaron algunos elementos interesantes: la percepción de las y los estudiantes con respecto a sus profesores(as) reflejó un maniqueísmo de primera instancia, pues para ellos y ellas las y los profesores se pueden dividir entre “las y los buenos(as) y las y los malos(as)”; no les agrada ser insultados(as) ni por los docentes ni por el alumnado, pero a la pregunta de por qué actúan violentamente o por qué rompen fácilmente las normas, la respuesta en su mayoría es “no sé”. En el taller se propicia que las y los participantes manifiesten lo que piensan y sienten para, de manera grupal, buscar soluciones creativas, pues entre las cosas que les preocupan se encuentran los “rumores” al interior de los grupos, las rivalidades con otros(as), los golpes y el llamado “tiritito” fuera de la escuela.

La violencia a la que están sometidos las y los jóvenes permea no sólo el ámbito académico, sino todas las esferas de sus vidas: desde la familiar hasta la social. En el caso del entorno escolar, las principales preocupaciones que manifestaron fueron:

- No pasar frente al grupo a exponer porque son objeto de burlas y además no se les presta la debida atención.
- Los apodos ofensivos.
- Les resulta difícil reconocer sus cualidades o se clasifican como enojón, flojo, burro, relajenta, etcétera.
- Algunos de ellos(as), sobre todo hombres, ya han estado involucrados(as) en bandas.
- Los(as) alumnos(as) mayores ejercen mucha violencia contra los(as) de nuevo ingreso.

Cuadro 1. Reflexiona sobre lo siguiente:

1. De los datos anteriores, ¿qué te llama la atención?

2. Menciona una acción específica que podrías realizar para construir relaciones menos violentas

3. ¿Qué imaginas cuando se propone *educar para la paz*?

II. Educación para la paz y los derechos humanos

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

Antecedentes¹⁵

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

En lo que respecta al ámbito educativo, a finales del siglo XIX surge la llamada Escuela nueva que cuestionaba los modos de enseñanza de la Escuela tradicional. Aunque la primera no fue un movimiento homogéneo (dada la diversidad de planteamientos de sus representantes), destaca que el elemento común es la concepción de la o el educando como sujeto activo en el proceso educativo, así como la renuncia a emplear el autoritarismo para infundir miedo, otorgar recompensas ante una “buena” acción y el empleo del castigo como remedio. Cabe destacar como principales teóricos de esta escuela a Montessori, Bovet, Decroly, Freinet, Pestalozzi y Dewey. Otra característica común de estos autores es el llamado *utopismo pedagógico*, pues consideran a la educación como pilar fundamental de la sociedad y del cambio social. Dentro de esta concepción, algunos autores como Montessori, le dan mayor protagonismo a la o el educando, mientras que otros, como Rosselló, a la o el educador o docente.¹⁶

Al terminar la Primera Guerra Mundial, la Escuela nueva adquirió gran auge ante los cuestionamientos sobre la guerra y la paz, y el papel de la educación como motor de transformación, de tal modo que surgieron los primeros planteamientos de la educación para la paz con el propósito fundamental de contribuir en el manejo de las tensiones y los conflictos. Después de la Segunda Guerra Mundial los cuestionamientos sobre la construcción de la paz se profundizaron al considerar que si se nos ha entrenado para la guerra, es momento de aprender la paz, hay que ejercitarnos para la convivencia armónica. Surgió entonces la investigación para la paz y de aquí dos disciplinas que si bien parecerían contrarias, sus objetos de conocimiento se encontraban hermanados: la polemología¹⁷ y la irenología.

La primera es el estudio de los conflictos entre naciones y pueblos que desencadenaban las guerras; en los años cincuenta se formalizó como disciplina al crearse el Institut Français de Polemologie. La segunda es la disciplina que investigó sobre la paz con la creación del Instituto de Investigación Social (1959). En la ciudad de Oslo, ese mismo año, el eminente teórico Johan

¹⁵ Aquí nos referimos únicamente a los antecedentes históricos de la EPDH en Europa y en el ámbito mundial. Para ver antecedentes en México y América Latina consulte el Anexo 2 de *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, Documentos oficiales, núm. 6, CDHDF, México, 2005.

¹⁶ Xesús Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*, 2ª ed., Editorial Popular, España, 1999, pp. 19-41.

¹⁷ El término proviene de *polemos* (conflicto) y *logos* (estudio). Se encarga de analizar y procesar las teorías que elabora la ciencia política a la luz de los acontecimientos y a estudiar los conflictos en toda su dimensión, sus causas, sus consecuencias, sus áreas de influencia, su papel ideológico, al tiempo que propone alternativas de solución. Estudia, además, el desarrollo armamentista y nuclear relativo a la guerra. En Francisco A. Muñoz y Mario López Martínez, *El re-conocimiento de la paz en la historia*, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España, 2000, pp.15-25.

Galtung fundó el Instituto de Investigación para la Paz de Oslo. Por su parte en 1964 inició actividades la Asociación Internacional de Investigación por la Paz. Ambas disciplinas, la polemología y la irenología, se ocuparon del manejo y análisis de los conflictos, de la guerra, de las tendencias belicistas y de las acciones de la paz como el armisticio y las treguas.

En las décadas de los cincuenta a los setenta, la polemología entendía el término de *paz* como ausencia de guerra; a esto se le denominó *paz negativa*. Por su parte la *irenología*, a finales de los cincuenta, incluyó la idea de *paz positiva* en el sentido de incorporar el estudio de la violencia estructural y su relación con la justicia social, lo que condujo a concebir un nuevo término: la *paz positiva* como el conjunto de acciones que promueven la justicia social. Gandhi es inspirador en gran medida de esta propuesta desde 1947, cuando a través de la resistencia *noviolenta* y la desobediencia a normas injustas logró la independencia de la India.

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

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

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

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

¿Qué es la paz?

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

El conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida basados en el respeto a la vida, el fin de la violencia y la promoción y práctica de la *noviolencia* por medio de la educación, el diálogo y la cooperación; el respeto pleno de los principios de soberanía, integridad territorial e independencia política de los Estados y de no injerencia en los asuntos internos; el respeto pleno y la promoción de los derechos humanos y las libertades fundamentales que incluye la igualdad de derechos y oportunidades de mujeres y hombres, el derecho a la libertad de expresión, opinión e información; el compromiso con el arreglo pacífico de los conflictos; los esfuerzos para satisfacer las necesidades de desarrollo y protección del medio ambiente de las generaciones presentes y futuras; la adhesión a los principios de libertad, justicia, democracia, tolerancia, solidaridad, cooperación, pluralismos, diversidad cultural, diálogo y entendimiento a todos los niveles de la sociedad y entre naciones.¹⁸

La educación para la paz y los derechos humanos cuenta con una larga historia, pero recordando la frase de Gandhi “no hay camino para la paz, la paz es el camino”, es necesario reaprender a convivir cuando la experiencia cotidiana nos muestra que el camino que hemos construido dista mucho de la solidaridad y el bienestar que requerimos todas y todos para vivir.

Marco conceptual¹⁹

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

Pabló Latapí Sarre considera a la EPDH como una propuesta de *educación valoral* extendida y reconocida en México como una de las más sólidas para educar en valores. Esta propuesta fue impulsada por organizaciones civiles y luego por instituciones de educación y algunos organismos de derechos humanos.²⁰

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

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

¹⁸ Resolución de Naciones Unidas A/RES/53/243.

¹⁹ Lo que presentamos es una síntesis de la publicación *Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*, Documentos Oficiales núm. 7, México, CDHDF, 2005.

²⁰ Pablo Latapí, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.

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

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

Los *derechos humanos*, de acuerdo con el Reglamento interno de la CDHDF, son *inherentes* a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir con la dignidad que corresponde a toda persona, reconocidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos. La Comisión promueve una visión integral de los derechos humanos y se entiende en al menos dos sentidos: todos los derechos para todos y los derechos en todas sus dimensiones: son garantías (jurídica), son conquistas sociales (política) y son valores (ética).

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

De acuerdo con la EPDH, la educación no consiste sólo en la transmisión de conocimientos. Se retoma lo que la UNESCO considera los cuatro pilares de la educación: *aprender a conocer*,

aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser. En otras palabras, la educación implica nociones, habilidades y actitudes.

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

Además del conocimiento específico de derechos humanos, para la construcción de una cultura de paz y de respeto y ejercicio de los mismos es necesario que las personas desarrollen ciertas *capacidades y competencias* psicosociales. La EPDH promueve las siguientes capacidades y competencias necesarias para una convivencia solidaria:

Tabla 14. Desarrollo de capacidades y competencias

Capacidades	1. Poder	2. Autonomía y toma de decisiones	3. Diálogo y construcción de consensos	4. Tolerancia y convivencia solidaria
Competencias	1. Conocimiento 2. Aprecio 3. Apoderamiento	4. Autorregulación 5. Clarificación 6. Asertividad	7. Diversidad 8. Empatía 9. Comunicación	10. Interculturalidad 11. Cooperación 12. Resolución <i>no violenta</i> de conflictos

Los principios básicos de construcción de paz en el aula que la o el lector encontrará en el tercer apartado están relacionados con las capacidades y competencias como a continuación se describe:

Tabla 15. Principios básicos de construcción de paz en el aula

Principios	Capacidades ²¹	Competencias
Realidad	Poder: simetrías y asimetrías	Conocimiento
Respeto a la dignidad	Poder: simetrías y asimetrías	Aprecio/asertividad
Autoridad	Autonomía y toma de decisiones	Autorregulación /Asertividad
Orden	Autonomía y toma de decisiones/ Diálogo y construcción de consensos	Asertividad / Empatía
Aprendizaje	Diálogo y construcción de consensos	Todas
Respeto a la diversidad	Tolerancia y convivencia solidaria	Interculturalidad
Participación	Tolerancia y convivencia solidaria	Cooperación
Escucha, diálogo y empatía	Diálogo y construcción de consensos	Comunicación/Empatía
Cooperación y negociación	Tolerancia y convivencia solidaria	Todas
Educación no sexista	Eje transversal relacionado con la metodología de perspectiva de género utilizada como herramienta de análisis	

²¹ Mencionar la capacidad a la que hace referencia cada principio implica considerar también las competencias que las conforman. Sin embargo, se especifican por separado las competencias para identificar cuál es la que tiene importancia preponderante, aunque obviamente el desarrollo no es unívoco sino múltiple e integral.

III. Principios para construir la paz en el aula

Principio de realidad

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

ALAIN BADIOU²²

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

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

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

Expresión de una participante de los Talleres de la DGEYDPH, CDHDF

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

²² Badiou en su libro *La ética*, al referirse al pensamiento estoico.

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

Cuadro 2. El aquí y el ahora

1. ¿Qué situaciones vivo cotidianamente?

2. ¿Qué sentimientos me provoca mi labor diaria?

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

4. ¿Qué deseo cambiar?

Cuadro 2. El aquí y el ahora (continuación)

5. ¿Qué puedo hacer al respecto?

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

7. ¿Con qué herramientas cuento?

8. ¿Quién o quiénes pueden ayudarme?

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

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

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

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

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

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

- “Obedece a tus mayores.”
- “Para qué voto, siempre ganan los mismos.”
- “Respeta a tus mayores.”
- “Hay mucha corrupción, pero ni modo.”
- “Porque soy tu padre.”
- “Lo bueno es que en nuestro país no hay guerra.”
- “Tu aún no sabes nada.”

- “Son pobres porque quieren.”
- “Cuando seas mayor, entenderás.”
- “Si yo no robo, otro lo va a hacer.”

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

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

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

Principio de respeto a la dignidad

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

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

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

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

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

Pensar que la dignidad es el valor de nuestro ser, implica también reconocer que nos merecemos el respeto de todo aquello que valoramos como la vida, la libertad, nuestras ideas y

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

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

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

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

Dinámica: lo más valioso de mi vida

Población: personas de 13 años en adelante.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Material: hojas y lápices.

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

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

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

Sonia D.

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

*Dinámica: la madeja*²³

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

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

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

Preguntas guía:

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

²³ *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Seminario de educación para la paz, Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid, Los libros de la Catarata, 2000.

Principio de autoridad

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

PACO CASCÓN

La autoridad es necesaria en la escuela y en el aula pero ésta debe ejercerse de manera responsable y con fines educativos. Paco Cascón es contundente al afirmar que “no hay educación sin autoridad, pero no es lo mismo autoridad que autoritarismo”.²⁴ Tanto el autoritarismo como el extremo de la permisividad, hacen perder autoridad. En este sentido, no se trata de renunciar a esa autoridad ni abusar de ella, sino ejercerla responsablemente en función de los objetivos de la educación.

Autoridad y objetivos de la educación

Uno de los principales objetivos de la educación es la formación de personas autónomas, independientes, que actúen de acuerdo con sus propios criterios. Desde la perspectiva de los derechos humanos, el interés central de la educación es la autonomía y la libertad racional que emancipa a las personas y que construye sujetos de derechos, es decir, personas que son capaces de exigir sus prerrogativas y de vigilar que no se violen las de los demás. Algunos autores como Abraham Magendzo enfatizan que el concepto de sujetos de derechos se refiere a personas autónomas, racionales y asertivas.²⁵

Por su parte, Ana María Rodino destaca que uno de los objetivos de la educación es la formación en valores que sustenten la dignidad y los derechos de las personas. De aquí deduce fines más concretos: formar para la identidad personal; formar para la autonomía moral e intelectual; formar para la reciprocidad y formar para la responsabilidad.²⁶

En coincidencia con los planteamientos anteriores, varios autores consideran que uno de los principales objetivos de la educación es el desarrollo del juicio moral, entendiendo éste como la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores o pueden presentarlo a fin de dilucidar mediante razones lo que consideramos correcto o incorrecto respecto de la situación considerada. De acuerdo con Piaget, se entiende por autonomía la capacidad de gobernarse a sí mismo tanto de manera intelectual

²⁴ Paco Cascón Soriano, “Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia”, en AE núm. 53, España, febrero, 2006.

²⁵ Abraham Magendzo, “La pedagogía de los derechos humanos”, Seminario internacional *Educación en derechos humanos y en democracia para recuperar la alegría*, Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP), Lima, Perú, 2001.

²⁶ Ana María Rodino, “La educación en valores entendida como educación en derechos humanos: sus desafíos contemporáneos en América Latina”, revista IIDH, núm. 29, Costa Rica, 1999.

como moral; al contrario de la heteronomía, que significa ser gobernado por otro. En este caso nos referiremos específicamente a la autonomía moral. Ésta es la capacidad de realizar juicios morales y de tomar decisiones por uno(a) mismo(a), independientemente del sistema de recompensas y teniendo en cuenta los puntos de vista de las personas implicadas.²⁷

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

¿Disciplina u obediencia?

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

Tabla 16. Diferencias entre persona disciplinada y persona obediente

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

Las y los jóvenes no son disciplinados o indisciplinados por naturaleza; la disciplina se aprende en la interacción que se brinda en la familia, en la escuela y en otros espacios de socialización. La disciplina que se propone va más allá de que las y los estudiantes “obedezcan” algunas reglas que los maestros consideran importantes, es todo un proceso que fomenta el empoderamiento del individuo para que se convierta en agente activo de su propio crecimiento. Entendida así, la disciplina ayuda a las personas a:

- Manejar responsabilidades, pues las convierte en individuos capaces de controlar su tiempo y esfuerzos y orientarlos al logro de sus objetivos.

²⁷ M. Buscarais M. et al., *La educación moral en primaria y secundaria*, Madrid, SEP, 1997, p. 22.

- Desarrollar el autocontrol, permitiéndoles poner bajo control sus impulsos personales y distribuir adecuadamente sus esfuerzos.
- Desarrollar la autoexpresión al determinar cuándo, dónde y cómo expresar sus necesidades.
- Desarrollar el aprecio y la autoestima.

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

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

Perfil de la o el docente

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

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

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

- Reconocer la dignidad propia y la de las personas que nos rodean y de todos los seres humanos, tanto en lo racional como en lo afectivo.
- Creer en la capacidad de transformarse y en la capacidad de transformación de los demás, tanto de forma personal como grupal y social. Tener la convicción de que podemos ser mejores personas, mejores seres humanos.
- Ser coherente entre lo que se dice y lo que se hace, tomando en cuenta que el discurso y el actuar no deben ser absolutos sino que se va siendo coherente con las experiencias.²⁸

Tabla 17. Diferencias entre persona con autoridad y persona autoritaria

Persona con autoridad	Persona autoritaria
Respeto a todas y todos sin distinción étnica, social, económica ni de ningún tipo.	Tiene preferencias por algunas personas y se nota en el trato desigual.

²⁸ Pablo Freire, *Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador*, en: <<http://www.iidh.ed.cr>>, IIDH, Costa Rica.

Tabla 17. Diferencias entre persona con autoridad y persona autoritaria (continuación)

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

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

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

Debemos considerar el diálogo como método privilegiado. Esto implica el desarrollo de una comunicación horizontal entre los sujetos del proceso educativo. Es necesario que las personas se sientan respetadas en sus diferencias, pero iguales en dignidad y derechos. El diálogo es un medio privilegiado para lograrlo; dialogar es reconocer y afirmar la igualdad de los seres humanos. Para que haya diálogo debemos estar convencidos de que todos podemos aprender de todos. Para ello se requiere un clima de confianza.²⁹

La educación valoral en la escuela no es exclusiva de las y los docentes que imparten las asignaturas relacionadas directamente con el tema, sino de todas y todos los profesores quienes, con sus actitudes, concepciones y comportamientos *enseñan* a sus alumnos y alumnas. Por lo anterior es que se afirma que en la educación no existe la neutralidad, pues como seres valoradores que somos, siempre tendemos hacia una postura que refleja nuestra carga moral, pero ello no debe implicar la imposición de nuestra moralidad.

²⁹ Abraham Magendzo, "La pedagogía de los derechos humanos", *op. cit.*, pp. 101-112.

Principio de orden

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

ROSA MARÍA MÚJICA

Establecer límites y normas es una necesidad

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

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

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

Para construir ciudadanía y favorecer el desarrollo de la autonomía en las y los alumnos es importante que participen, en la medida de su desarrollo y posibilidades, en la decisión de las normas. La participación en la toma de decisiones debe empezar en la familia, pero debe continuar en otros espacios, como el aula escolar. Recordemos que los(as) alumnos(as), por la etapa de desarrollo en que se encuentran, no tienen la misma responsabilidad ni la misma capacidad de decisión que tienen las personas adultas, quienes deben establecer límites e impulsar la participación en clase.³⁰

En el establecimiento de las reglas o las normas, las y los docentes no deben asumir una postura autoritaria, no deben pretender el control total y absoluto sobre sus alumnos y alumnas. Se puede empezar a compartir con ellos y ellas este control. Es conveniente establecer de manera conjunta las reglas del salón, porque cuando el alumnado participa en la construcción de las reglas es más probable que las respeten y que asuman las consecuencias de no cumplirlas. Si las reglas son impuestas unilateralmente por parte de la o el docente, podrán cumplirse por presión o por miedo, pero difícilmente se acatarán por convicción.

Sin embargo, las y los profesores tampoco deben caer en la permisividad o aceptación de todo lo que sus estudiantes propongan. Por ejemplo, en la elaboración o construcción de las

³⁰ En el Principio 9 relativo a la participación se incluye una dinámica para la construcción de normas en clase.

normas es muy importante que la autoridad de la o el docente cuide que las normas no atenten contra la dignidad de las personas o, en otras palabras, que se respeten los derechos de todas y todos. No pueden permitirse o aceptarse normas que sean violatorias de los derechos humanos, aun cuando sean apoyadas por la mayoría.

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

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

Suavidad en el trato y firmeza con las normas

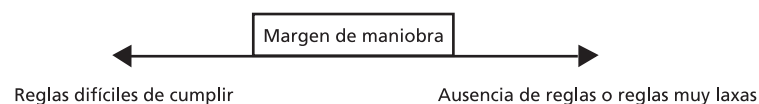
Una vez establecidas las normas, que no son inamovibles, es importante que se respeten (estricto con las reglas) pero sin maltratar (condescendiente con las personas). Nada justifica el maltrato.

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

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

Ser firme o duro(a) con la reglas significa simplemente aplicar las normas siempre y sin distinciones. Ser firme no implica ni justifica conductas o actitudes de las y los docentes que denigren u ofendan a los(as) alumnos(as). El que no se cumpla o se viole una norma no debe convertirse en un pretexto para insultar o tratar mal a quienes infringieron las reglas. Es responsabilidad de la o el docente controlar sus emociones e impulsos para evitar violentar a los educandos, pues en general la violencia fomenta el deseo de venganza. La tarea de quien educa, cuando se incumple una norma es, en primer lugar, aplicarla y dejar que se den las consecuencias. Para ello es importante no caer en los extremos para evitar generar confusión en los educandos:

Esquema 1.



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

Lo que proponemos es una *pedagogía de la ternura*, es decir, esa forma de educar y de enseñar con cariño, con sensibilidad, que evita herir y que intenta tratar a cada uno como persona valiosa, única, individual, irreplicable. Esta pedagogía, dice Rosa María Mujica, asume que todos los seres humanos somos diferentes en características, pero iguales en dignidad y derechos, y evita la discriminación y valora la diversidad. En la *pedagogía de la ternura* se rechaza todo aquello que hiere a las personas, que las disminuye en su autoestima y en su dignidad. Esta pedagogía no implica caer en el desorden, caos o indisciplina; por el contrario, promueve la construcción de normas de manera colectiva, que parta de las propias convicciones y responsabilidades de los educandos.³¹

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

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

Castigos, recompensas o consecuencias

Los métodos de “disciplina” que más se utilizan son los castigos y las recompensas. Con los primeros frecuentemente se corre el riesgo de violar los derechos de las y los alumnos por la posibilidad que tienen de implicar maltrato físico y psicológico; mientras que las segundas pueden implicar formas sutiles de soborno, chantaje o, en el mejor de los casos, de convertir a la o el educando en un(a) *perseguidor(a) de recompensas*. Generalmente las recompensas se usan cuando hay obediencia, mientras que los castigos se utilizan para sancionar la desobediencia. Hay que recordar que lo más probable es que el castigo no elimine la indisciplina y sólo logre que no ocurra mientras esté presente la autoridad. En este sentido, las recompensas y los castigos presentan serias desventajas porque las personas adultas se convierten en responsables de la conducta de las y los educandos, impidiendo que aprendan a tomar sus propias decisiones; pues no se les permite construir criterios morales propios y razonados sino que, por el contrario, se le forma para responder a exigencias heterónomas.

Si seguimos el esquema de castigos y recompensas no favorecemos el desarrollo de sujetos autónomos que actúen por convicción propia. Podemos formar *perseguidores de recom-*

³¹ Rosa María Mujica, *La metodología de la educación en derechos humanos*, en: <<http://www.iidh.ed.cr>>, IIDH, Costa Rica, 2002.

piensas que podrán ser “exitosos” en una sociedad que funciona con base en las recompensas, pero siempre actuarán en función de las mismas, de tal manera que su actuar dependerá del reconocimiento y del premio que reciban. Cuando hacemos que las personas actúen por miedo al castigo, lo que provocamos es el desarrollo de habilidades para evadirlo, para realizar la conducta sin que sea sancionada. En algunos casos, el esquema de castigos provoca la rebelión en algún momento de la vida, generalmente en la adolescencia, cuando deciden que ha llegado el momento de quitarse el yugo de sus padres y maestros, y harán justo lo contrario de lo que se les pide.

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

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

Tabla 18. Consecuencias naturales o las que consensamos

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

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

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

Piaget propuso seis sanciones por reciprocidad que pueden utilizarse en diferentes situaciones. Éstas se caracterizan por una coacción mínima y tienen una relación lógica o natural con el acto sancionado:³²

- La exclusión temporal del grupo. Por ejemplo: La maestra de Claudia y Andrea, en lugar de llamarles la atención varias veces, les puede decir: “tienes dos opciones: escuchar la na-

³² Kamii C., *La autonomía como finalidad de la educación*, Programa Regional de Estimulación Temprana, Unicef, 1995, p. 32.

rración o salirte de la actividad. ¿Qué decides?”. Es importante dejar que las y los alumnos tomen la decisión y que tengan la opción de regresar cuando así lo decidan. Es muy diferente cuando se le dice: “o te callas o te sales (amenaza)”.

- Privar a las y los alumnos del objeto que hayan utilizado mal hasta que lo hagan debidamente.
- Apelar a la consecuencia directa y material del acto. Esto significa dejar que la o el alumno viva la consecuencia de, por ejemplo, destruir un material de trabajo.
- La restitución. El alumno tendrá que reparar aquello que dañó o rompió.
- Muestra de desagrado. A veces un gesto de desaprobación es suficiente. No necesitan una consecuencia.
- Ojo por ojo. Es una última medida que no se aplica en todos los casos ni al pie de la letra. Hay que desarrollar la empatía, que la o el alumno se ponga en el lugar del otro, que viva lo que otros sienten.

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

- Usar penas o sanciones razonables de acuerdo con la gravedad de la conducta inapropiada. Aquellas demasiado largas pierden efectividad, las demasiado severas producen sentido de injusticia, las leves no producen el efecto esperado.
- Procurar relacionar las medidas disciplinarias con los problemas o conductas inapropiadas, por ejemplo, si el problema es que las y los alumnos juegan o platican en momentos inapropiados, la medida disciplinaria debe afectar las oportunidades o el tiempo de juegos.
- Ignorar selectivamente. Hay conductas no peligrosas que pueden desaparecer si se ignoran.
- Hacer contratos. Para las y los alumnos con problemas de poder son valiosos porque les dan una sensación de control de la situación.
- Estimular frecuentemente, aprovechando momentos propicios para hacer sentir a las y los alumnos que aprecia sus esfuerzos. Los refuerzos positivos tienden a aumentar la ocurrencia de conductas positivas.
- Utilizar las palabras adecuadas al reaccionar ante una conducta inapropiada. Ante todo no ser grosero(a), se debe tratar a la o el alumno con respeto.
- Disciplinar porque se comete una falta, no por sentimientos de frustración o molestia propios.
- Ser específico(a) para señalar las conductas inapropiadas. No decir “te portaste mal”. Explicar dónde estuvo lo incorrecto y lo que se debió haber hecho.
- Señalar las razones, no decir “porque yo quiero” o “porque yo lo digo”. Si se explican las razones la o el alumno(a) podrá aplicarlas cuando no está siendo supervisado(a).
- Referirse a la conducta de manera objetiva, hablar en forma impersonal. No decir “¿por qué me haces esto?”. No darle a la o el alumno poder sobre las emociones de la o el docente ni promover sentimientos de culpa en él o ella.

Principio de aprendizaje

*Con buen trato, mejores resultados.
El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón.*

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

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

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

Las metodologías³³ que sustentan la estrategia educativa de la educación para la paz y los derechos humanos en la CDHDF son:

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

El aprendizaje desde la perspectiva de la EPDH requiere relaciones equilibradas entre los géneros, reflexión, cuestionamiento constante, involucrarse personalmente en el hacer, en la

³³ Greta Papadimitriou y Sinu Romo, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*. Modelo educativo de intervención valoral, México, McGraw-Hill, 2005, pp. 43-71

construcción de una sociedad más justa y equitativa. Implica una interrelación dinámica entre el profesor(a) y las y los alumnos, así como entre éstos últimos.

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

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

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

En esta misma línea, el profesor(a) promueve, a través de estrategias diversas, la incorporación de nuevos conocimientos, pero también de habilidades, destrezas y actitudes tendientes al desarrollo de la autonomía, la capacidad reflexiva y la construcción de los *otros* como parte indispensable de su propia construcción. Un profesor(a) con apertura a nuevos conocimientos estará siempre en la disposición de buscar alternativas que coadyuven al enriquecimiento educativo de sus alumnos(as). Recordemos aquello de que educador(a) que no se educa, no es educador(a).

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

Al final de este apartado se incluye un ejemplo de formato que se puede emplear para facilitar el conocimiento de todas y todos los alumnos.

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

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

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

La letra, con juego y afecto entra

Lejos de lo que aprendimos antaño de que “la letra con sangre entra”, la EPDH y la concepción de la o el alumno como sujeto activo de su propio aprendizaje, nos permite incorporar el elemento del juego en las actividades de aprendizaje. El juego ha demostrado ser una gran herramienta para enriquecer las experiencias, pero entendido el juego como estrategia y no como mero pasatiempo, pues el juego hace significativo el aprendizaje;³⁴ cuando el alumno(a) además de escuchar, leer o escribir, se convierte en protagonista, la impronta de la experiencia se incorpora a su memoria psíquica y corporal. Pero es importante destacar que el juego nunca debe ser impuesto, pues rompe la idea de autonomía y corresponsabilidad que deseamos potenciar.

La estrategia del juego también nos permite generar ambientes de confianza, de empatía, de escucha, de cooperación; en donde el elemento afectivo posee la función primordial de reconocer a todos(as) como sujetos valiosos, con cualidades particulares. Es menester que el profesor(a) privilegie la cooperación y la negociación no sólo en los juegos, sino en todas las actividades que realiza.³⁵

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

Dinámica: me siento; quisiera...

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

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

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

³⁴ Los aprendizajes declarativos o conceptuales que se encuentran descontextualizados de la realidad social de la o el educando conllevan a la fragmentación entre el objeto de conocimiento y él(ella). El enfoque de la cognición situada hace hincapié en la necesidad en que los contenidos disciplinares tengan referencia en dirección al que aprende y estén contextualizados dado un conocimiento previo y un espacio socio-histórico en el que toman sentido y significación. Cfr. Gerardo Hernández, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, col. Educador, 2004, y J. Lave Wenger, *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, UNAM-FES Iztacala, 2003.

³⁵ En la educación para la paz y los derechos humanos existen diferentes tipos de juegos: de presentación, de conocimiento, de afirmación, de confianza, de comunicación, de cooperación y de resolución de conflictos. Cada uno de ellos con propósitos específicos que potencian determinadas nociones, habilidades y actitudes. Un panorama completo se encuentra en los textos de Greta Papadimitriou y de Paco Cascón incluidos en la bibliografía de este manual, así como *La alternativa del juego I y II*.

Cuadro 4. Dinámica "Me siento; quisiera..."

1. Cuando repruebo un examen, me siento

2. Cuando un profesor(a) habla bien de mi trabajo, tengo ganas de

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

4. Cuando se me olvida hacer la tarea quisiera

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

6. Cuando el(la) profesor(a) está enojado(a) me dan ganas de

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

Cuadro 4. Dinámica "Me siento; quisiera..." (continuación)

8. Cuando obtengo una excelente calificación me siento

9. Cuando el(la) profesor(a) nos insulta quisiera

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

11. Cuando no entiendo lo que explicó el(a) profesor(a) me siento

Preguntas guía:

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

Dinámica: cambio de lugar...

Población: personas a partir de los 14 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

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

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

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

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

Es importante que el(la) profesor(a) mantenga una actitud de escucha sin actitudes de desaprobación.

Formato de lista grupal

Se le pide a todos(as) los(as) alumnos(as) una fotografía tamaño infantil que se pegará en el formato. En la lista tendremos todas las anotaciones pertinentes para evitar equívocos tanto en los nombres, en los apellidos y en las evaluaciones. Adáptalo a tus necesidades. Es una excelente herramienta para conocer rápidamente a las y los alumnos, sobretodo cuando se atienden varios grupos en el mismo ciclo escolar.

Principio de respeto a la diversidad

Reconocemos y respetamos las diferencias.

¡Ya déjenlo!³⁶

Óscar de la Borbolla

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

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

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

Lo mejor de ese año, sin embargo, fue que acabó, que vinieron las vacaciones y que, durante unos meses, pude olvidarme del miedo cotidiano, de la rabia constante, de la venganza obsesiva y, sobre todo, de ese hueco en el estómago que me iba creciendo

³⁶ Fragmento del cuento de Óscar de la Borbolla, *¡Ya déjenlo!*, Colección de cuentos Abriendo brecha, Instituto Electoral del Distrito Federal, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, México, 2005.

conforme se acercaba la hora de la salida. Lo único que ni en vacaciones me abandonó fue la vergüenza, la vergüenza de estar gordo, y la costumbre de cruzar los brazos para ocultarme, para tapar mi estómago.

Se fue julio, llegó agosto y no me quedó más remedio que regresar a la secundaria: a todos se nos había acentuado el rasgo que nos resumía, esa particularidad transformada en sobrenombre: yo estaba más gordo, el *Garrocha*, más alto, el *Harapos*, más pobre, y hasta el *Bóxer* estaba más chato. El primer día de clases nos miramos con una extraña mezcla de rencor y de gusto: íbamos a comenzar otro año y, de alguna manera, los golpes dados y recibidos auguraban una mejor etapa; los enemigos estaban, más bien, en los demás salones: en el nuestro ya se había consolidado cierta unidad, nos hermanaba el hecho de pertenecer al grupo F de segundo. También entre los compañeros con quienes me reencontré estaba Rosa, pues se llamaba Rosa y no la *Tetona*, yo nunca me referí a ella más que con su nombre, y eso que en todo el primer año no habíamos cruzado más palabras que un “gracias” y un “de nada” cuando le di un lápiz que se le había caído.

El *Charal* no reapareció: nunca supe que fue de él; de hecho, me di cuenta de que no había regresado cuando todos volvieron a decirme *Marrana* y nunca más el 10.

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

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

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

La discriminación se presenta entre alumnos-alumnos, profesores(as)-alumnos(as), directivos(as)-profesores(as); es decir, todas las relaciones posibles son susceptibles de violencia, por

lo que debemos trabajar en aras de un ambiente en el que seamos respetados(as) y respetar a las y los demás sin importar su rango, o edad.

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

Es muy revelador y puede contribuir al respeto de las particularidades, la teoría de *Las inteligencias múltiples* de Howard Gardner,³⁷ que plantea que la inteligencia es un proceso y una capacidad que se desarrolla, por lo que todos y todas tenemos la posibilidad de hacerlo, mientras que el modelo de enseñanza que hemos heredado ha privilegiado algunas, dejando de lado que somos seres integrales.

La tolerancia y el derecho a la no discriminación

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

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

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

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

³⁷ Cfr. apartado de Anexos, contenido 5, "Las inteligencias múltiples según Howard Gardner", de este manual, para una mejor comprensión.

muestra de injusticia social (en los anexos de este el(la) profesor(a) encontrará una dinámica alusiva a este tema).

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

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

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

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

Dinámica: Definiendo posturas

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Material: láminas con posturas.

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

Desarrollo: Se coloca en cada una de las paredes del salón las siguientes láminas:

Sí para mí _____ Sí para los demás	No para mí _____ No para los demás	Sí para mí _____ No para los demás	No para mí _____ Sí para los demás
--	--	--	--

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

*Dinámica: etiquetas de prejuicios*³⁸

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: etiquetas con los estereotipos.

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

Desarrollo: grupos de entre 6 y 10 personas. Se trata de mantener una discusión en la que cada persona tiene una etiqueta para analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación.

³⁸ *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz, op.cit., p. 135.*

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

*Dinámica: prejuicios y estereotipos*³⁸

Población: personas a partir de los 12 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

Material: una copia para cada pareja o equipo.

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

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

Cuadro 5. Dinámica "Prejuicios y estereotipos"

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

1. Los(as) norteamericanos(as) son
-

Cuadro 5. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (continuación)

porque

2. Los(as) negros(as) son

porque

3. Los(as) árabes son

porque

4. Los(as) de la Ibero son

porque

5. Los *microbuseros* son

porque

6. Las mujeres son

porque

7. Los(as) enfermos(as) de sida son

porque

8. Los(as) mexicanos(as) son

porque

Cuadro 5. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (continuación)

9. Los(as) de la UNAM son

porque

10. Los hombres son

porque

11. Las prostitutas son

porque

12. Los(as) ancianos(as) son

porque

13. Los(as) judíos(as) son

porque

14. Los(as) de la escuela "(escribe el nombre de tu escuela)" _____

_____ son _____

porque

15. Las que usan minifaldas son

porque

Cuadro 5. Dinámica "Prejuicios y estereotipos" (continuación)

16. Los *darketos* son

porque

17. Los *fresas* son

porque

18. Los que van a la iglesia son

porque

19. Los indígenas son

porque

20. Los homosexuales son

porque

20. Los(as) que estudian mucho son

porque

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

Principio de participación

La clase la hacemos todas y todos.

Declaración Universal de los Derechos Humanos

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

Artículo 27. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.

Convención Iberoamericana de los Derechos de los Jóvenes

Artículo 21.

1. Los jóvenes tienen derecho a la participación política.

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

Ley del Instituto Nacional de la Juventud

El capítulo 1, artículo 3º, plantea la necesidad de elaborar en coordinación con las dependencias y las entidades de la administración pública federal, programas y cursos de orientación e información en muchas materias como salud y educación, incluida la participación juvenil.

Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal

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

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

La participación es una práctica de las sociedades democráticas para tener acceso a las decisiones de los gobiernos que repercuten en la vida de todas y todos. En los regímenes autoritarios la participación es nula dado que se parte de la premisa de que el individuo no debe intervenir en los asuntos públicos. En la educación para la paz, la participación se entiende de ma-

nera amplia como una herramienta para la construcción de ciudadanía, de autonomía, de diálogo y de corresponsabilidad; es decir, se requiere la presencia activa de todas y todos como sujetos de derechos que forman parte de la sociedad. La participación es un derecho, pero también es una responsabilidad que debemos ejercer y fomentar, pues en ella se expresa la multiplicidad de intereses, necesidades y puntos de vista diversos, en donde se patentiza y se respeta la diferencia.

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

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

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

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

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

Algunas frases y actitudes que desalientan la participación son:

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

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

Tabla 19. Diferencias entre *obligación* y *compromiso*

Obligaciones (Proviene de fuera, son impuestas)	Compromisos (Proviene de mí, yo las asumo como benéficas)
<p>Son normas que debemos cumplir con carácter de necesarias, en donde no existe opción, pues su violación implica un castigo (punitivas). Son heterónomas, pues provienen <i>de fuera</i>, de alguna autoridad ajena a mí. Por ejemplo:</p> <p>—“No me gusta pagar impuestos pero lo tengo que hacer porque si no, resulta peor y tengo que pagar multa.”</p> <p>—“Votaré, el día que me obliguen; si no, no.”</p>	<p>Son normas que estamos convencidos(as) que queremos cumplir por nuestro bien y el de los demás; provienen de la concientización e introyección de la norma. Son autónomas porque provienen de nosotros(as) mismos sin que se requiera un(a) juez(a) o policía que vigile su cumplimiento. Por ejemplo:</p> <p>—“Estoy convencido(a) que no debo tirar basura en ningún lado, pues amo mi planeta y mi país, nunca tiro basura y la que genero en mi casa la separo, a pesar de que el resto de la población no lo haga. Es una decisión que yo tomé.”</p> <p>—“Creo que ir a votar es un compromiso social.”</p>

Dinámica: elaborando el reglamento del aula

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

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

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

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

Posteriormente las propuestas se someten a consenso, planteando que se vale disentir pero siempre cumpliendo la norma del respeto. Podemos escoger del conjunto de normas y consecuencias, aquellas que se considerarán inamovibles y no negociables (como el respeto a todas y todos); algunas otras se podrán discutir después y cambiar si así se decide. Se puede transcribir el reglamento para que sea firmado por todos(as) y colocado en un lugar visible. Es necesario revisarlo de vez en cuando para recordar que fue un compromiso grupal.

Preguntas guía:

- ¿Por qué y para qué se construyen reglas?
- ¿Qué beneficio tiene la elaboración colectiva de las reglas?

- ¿Qué sucede cuando las reglas son impuestas?
- ¿Les han impuesto reglas que no entienden?
- ¿Se puede vivir sin reglas?

Dinámica: quién decide que...

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: copia de una lista de decisiones para cada participante.

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

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

Cuadro 6. ¿Quién decide?

- Las leyes de este país:

- La hora del descanso en la escuela:

- A dónde ir de vacaciones:

- Qué comeremos en casa:

- Qué ropa me pongo:

- La hora de llegada a casa:

- Si hago o no la tarea:

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

Es una dinámica útil para reflexionar sobre la obediencia y la responsabilidad. Principalmente para grupos en los que la participación es muy pobre o está en manos de algunos(as) pocos(as).

Principio de diálogo y escucha

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

El diálogo

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

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

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

La educación para la paz concibe el diálogo como una de sus herramientas, pero ello implica la tolerancia y la incorporación de las ideas ajenas a nuestro discurso. En el diálogo nos mostramos y como todas y todos somos distintos, es posible construir puentes que enriquezcan nuestro pensar. El diálogo honesto y verdadero requiere:

- La capacidad de escuchar al otro(a) con atención y detenimiento.
- La libertad de expresar las ideas.

- La tolerancia ante todos los planteamientos.
- El derecho a disentir.
- La posibilidad de integrar las ideas ajenas.
- La capacidad de reconocer que podemos no tener razón.
- La capacidad de reconocer razón en los demás.

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

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

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

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

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

La escucha activa

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

Es una forma de respuesta e intercambio oral afectivo y efectivo; está centrada en la persona que escuchamos de manera total, sin distracciones. En la escucha podemos estar de acuerdo o no, tenemos derecho a disentir, pero generalmente adelantamos juicios (prejuicios)

sin estar seguros(as) de lo que se nos dijo. En la escucha activa es muy importante el lenguaje corporal, si ante lo que nos dicen nuestra actitud es de enfado, soberbia, impaciencia o distracción, generaremos frustración en el(la) hablante.

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

Ejercitar la escucha activa implica evitar actitudes negativas como las que a continuación se presentan:³⁹

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

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

La empatía

Podemos entender la empatía como “la capacidad de percibir correctamente la experiencia de otra persona”, significa “sentir en o sentir desde dentro”.⁴⁰ Esta capacidad humana produce efectos positivos en la socialización, pues implica la identificación con las y los demás como personas, como colectividad. En un conflicto la empatía es clave para la mediación, pues conlleva a reconocer el sentir del otro y a dotarle de razón. La educación emocional y social de las y los jóvenes contribuye al conocimiento de sí mismos(as) y al reconocimiento de las y los demás; genera la solidaridad como un valor que parece se está perdiendo en un mundo tendiente a la individualización y a la búsqueda de los intereses propios.

En variadas ocasiones encontramos que la comprensión entre adultos y jóvenes, entre profesores(as) y alumnos(as) está fracturada, esto se debe no sólo a que las y los jóvenes (sobre todo en la adolescencia), como parte de su desarrollo, están aprendiendo a identificar emociones ajenas, sino a que si no se ejercita la empatía, difícilmente podremos pedirles que comprendan

³⁹ Carla Curina y Maurizio Grassi, *Escucha con el corazón. Aprende a valorar a tu interlocutor*, Barcelona, Editorial De Vecchi, 2000, pp. 99-101.

⁴⁰ Rafael Bisquerra Alzina, *Educación emocional y bienestar*, (Educación emocional, Barcelona), Editorial Praxis, 2000.

otras posturas. En este contexto las y los adultos somos quienes tenemos más compromiso moral de comprender a nuestros alumnos(as), pues nosotros(as) ya pasamos por esa etapa, pero ellos y ellas aún no, o bien, han vivido experiencias distintas; por lo que la empatía constituye una oportunidad para la armonía y, por ende, la construcción de paz. Aprender a mirar y a sentir desde el otro enriquece la socialización.

Dinámica: ¿qué puedes decir de ti?

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

Dinámica: platiquemos

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Material: una pregunta o petición impresa para cada participante.

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

Desarrollo: se forman equipos de 4 a 6 integrantes y se les entregan preguntas guía para que platiquen e intercambien experiencias. La idea es que todos(as) los integrantes pregunten a alguien más y todos(as) respondan a alguna pregunta o petición. Las preguntas son:

- Platícanos un sueño bonito.

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

Preguntas guía:

- ¿Por qué nos gusta platicar, por qué?
- ¿Es importante conocer a los(as) demás?
- ¿Compartimos experiencias?
- ¿Qué tanto nos conocemos?

Para tomar en cuenta

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

Dinámica: con otros ojos

Población: personas a partir de los 14 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

Principio de cooperación y negociación

Cooperando y negociando, todos(as) ganamos.

El vuelo de los gansos⁴¹

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

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

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

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

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

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

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

⁴¹ Tomado de: <<http://www.leonismoargentino.com.ar/refvuelodelganso.htm>>.

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

Deducción: una palabra de aliento produce grandes resultados.

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

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

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

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

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

Tabla 20. Diferencias entre *ayudar* y *cooperar*

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

Dinámica: la cueva

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

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

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

*Dinámica: la isla desierta*⁴²

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

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

Desarrollo: se divide el grupo en subgrupos de 8 a 10 participantes y se le da a cada uno un plano de la isla. Cada subgrupo trabajará independientemente. Es bueno que en cada subgrupo esté presente un observador(a). El escenario para cada uno de los subgrupos es el siguiente:

“Son los únicos sobrevivientes de un naufragio. Han llegado a esta isla con la marea, la cual ha arrastrado también algunos restos del barco: un baúl y algunas maderas” (se dan cinco minutos para elegir el punto de la isla al que han llegado. Luego no se podrá modificar).

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

⁴² La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz, op. cit., p. 213.

Mapa de la isla



Baúl encontrado en la costa, que contiene:

- 2 rifles.
- 1 hacha.
- 1 caja de cerillos.
- 1 navaja.
- 6 latas de frijoles.
- 6 cajas de leche.
- 1 caja de municiones.
- 1 cuerda.
- 1 lona
- 1 botiquín de primeros auxilios.
- 6 latas de carne concentrada.

Preguntas guía:

- ¿Cómo se sintieron durante la dinámica?
- ¿Qué roles surgieron?
- ¿Qué problemas se dieron? ¿Qué soluciones?
- ¿Cuál es nuestra idea de *enemigo*?
- ¿Cómo se tomaron las decisiones?
- ¿Qué soluciones dieron a los problemas?
- ¿Hubo liderazgos o no?

Dinámica: para cada derecho...

Población: personas a partir de los 12 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósito: conocer qué dice la legislación local con respecto a los derechos de las y los jóvenes; identificar que por cada derecho tenemos varios compromisos que cumplir, y reconocernos como sujetos corresponsables en la sociedad.

Desarrollo: se les da a las y los participantes una copia de la Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal (la cual se encuentra de manera sintetizada en el Anexo de esta publicación), y se les solicita que escriban a qué derecho se refiere cada artículo. En la columna de los compromisos tendrán que escribir por lo menos dos compromisos que deben cumplir con respecto al derecho. Puede hacerse también con el reglamento escolar o con los acuerdos en clase. Se propone el siguiente formato para esta dinámica:

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

Preguntas guía:

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

Dinámica: en la asamblea

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

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 50 minutos.

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

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

Preguntas guía:

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

Para tomar en cuenta

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

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

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

Principio de educación con perspectiva de género

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

La Jornada, 8 de febrero de 2006.

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

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

El género hace referencia a la construcción histórica y cultural del significado de ser *hombre* o ser *mujer* lo cual implica conductas, valores, emociones, pensamientos, acciones que son reconocidos en unos(as) y descalificados en los otros(as), implica entonces dimensiones diferentes: la psíquica (lo que intelectual y afectivamente forma a una mujer o un hombre), lo social (las relaciones entre los individuos y los grupos, la organización de la vida colectiva y de las instituciones) y la cultural (ideas, valores, creencias, tradiciones, etc.).⁴³

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

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

La perspectiva de género implica analizar las diferencias y semejanzas entre ser hombre y ser mujer, sus posibilidades, sentido, expectativas, oportunidades y las relaciones que se dan entre géneros, así como sus conflictos cotidianos y en las diversas instituciones como la familia o el centro de trabajo.⁴⁴

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

En la esfera privada, por ejemplo, las mujeres, según datos de una encuesta del periódico *Milenio* en 2007 de mujeres que trabajan, 98% realizan en casa labores de limpieza, lo cual

⁴³ Daniel Cazés, *Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas civiles*, Conapo-Pronam, 1998.

⁴⁴ Cazés, *op. cit.*

les ocupa 15 horas semanales, 96% asean la ropa y calzado e invierten 8 horas semanales a dicha actividad y 92% preparan alimentos ocupando 12 horas semanales. Estos porcentajes indican que el trabajo doméstico es visto como actividad de la mujer.

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

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

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

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

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

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

En la actualidad se puede hablar del logro de la igualdad formal en el sistema educativo en México, sin embargo, a pesar de estos grandes avances, es evidente que el sistema aún tiene importantes retos para la eliminación de los estereotipos sexistas, especialmente en la erradicación del trato desigual a niños y a niñas por parte del profesorado que muchas veces transmiten mensajes, muchas veces de manera inconsciente, que naturalizan la superioridad y la autonomía de los hombres y la inferioridad y dependencia de las mujeres; repercutiendo en la autoconfianza, autoestima y el proyecto de vida de las mujeres, reproduciendo de manera legitimada las relaciones desiguales de poder.

Por ello es necesario comenzar la deconstrucción social, reduciendo desde la escuela para fomentar una educación no sexista basada en el derecho a la igualdad y en la búsqueda de

la cultura de la equidad; esto se logrará por medio de la creación de un nuevo modelo coeducativo orientado por la implementación de una verdadera cultura de equidad de género que implique un proceso intencionado y por tanto consciente, de intervención educativa, que persigue el desarrollo integral de las personas independientemente del sexo al que pertenezcan y sin limitar capacidades con base en el género social al que correspondan.

A este respecto, te proponemos dos actividades⁴⁵ a desarrollar:

Dinámica: canciones, refranes, juguetes, chistes, cuentos...

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósitos: reflexionar con tus alumnas y alumnos qué es el género; y visualizar la imagen que nuestra cultura fomenta sobre el ser mujer u hombre.

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

1. canciones
2. refranes
3. juguetes
4. chistes
5. cuento (proponemos *La cenicienta*; lo encuentras en los Anexos del presente manual).

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

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

Preguntas guía:

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

Dinámica: ni resignadas ni sumisas

Población: personas a partir de los 11 años.

Tiempo aproximado: 40 minutos.

Propósitos: identificar las formas (en palabra y en acto) de ejercicio de poder de las mujeres y los hombres e identificar alternativas para ejercerlos de manera ética.

Desarrollo: se divide al grupo en equipos de seis personas y se les proporciona un pliego de pa-

⁴⁵ Las dos actividades que se propone trabajar con las y los alumnos fueron tomadas de Greta Papadimitriou Cámara y Sinu Romo Reza, *Manual sistema sexo-género. Guía metodológica*, CDHDF /El Perro sin Mecate, 2004.

pel bond, el cual tendrán que dividir en tres partes y en cada una de ellas escribirán uno de los siguientes títulos: 1) recursos de poder utilizados habitualmente por mujeres; 2) recursos de poder utilizados habitualmente por hombres, y 3) recursos de poder utilizados por ambos.

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

Al finalizar cada equipo presenta sus conclusiones y se elabora una lista que recoja todos los comentarios para reflexionar en grupo. Ejemplo de la dinámica:

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

Preguntas guía:

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

Dinámica para el(la) profesor(a): construcción de relaciones igualitarias de género y de democracia en mi clase

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

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

De tu experiencia docente identifica cómo son las relaciones que se establecen entre las siguientes díadas e identifica consecuencias negativas y positivas			
Tipo de díada	Cómo es la relación	Ventajas	Desventajas
Tú y tus alumnas	A las mujeres no les grito.		
Tú y tus alumnos	Permito golpes entre hombres.		

De tu experiencia docente identifica cómo son las relaciones que se establecen entre las siguientes diadas e identifica consecuencias negativas y positivas (continuación)

Alumna – Alumna	Permito que tengan contacto físico como abrazos o besos.		
Alumna – Alumno	Le pido a ellos que carguen las cosas pesadas y a ellas que traigan comida.		
Alumno – Alumno	No permito que tengan contacto físico.		

Cuestionario

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

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

3. ¿De qué manera ayudaría a construir democracia?

IV. Elementos fundamentales para la mediación de conflictos en el aula

Bullying (maltrato entre pares) y mediación

En el norte de Noruega, en 1982, el profesor Dan Olweus⁴⁶ inició una investigación en torno a tres casos de jóvenes que se suicidaron; eventos relacionados con el maltrato que padecían de sus compañeros de escuela. A partir de esta fecha se ha investigado el fenómeno denominado *bullying* (maltrato entre pares), problema que aún sin ser nuevo, es necesario visibilizar.

Vimos en el primer apartado los datos del sondeo elaborado por Juventud sin violencia y el estudio de Inicia, en donde las y los alumnos reportaron haber padecido más maltrato de sus compañeros(as) que de cualquier otra persona. Si bien los 10 principios básicos para la construcción de la paz en el aula son nuestros pilares para la convivencia armónica, existen casos en los que el conflicto ha escalado sustancialmente que estalla la crisis manifestada en actos de violencia psicológica y física. Para afrontar estas situaciones es necesario conocer el fenómeno del *bullying*, así como contar con elementos mínimos⁴⁷ de mediación para afrontar este problema.

Relaciones escolares y conflicto

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

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

Resulta esclarecedor llevar a cabo un diagnóstico sobre el ambiente escolar, reconocer cuáles son las prácticas comunes, la visión que se tiene de la educación, el grado de gusto o disgusto tanto de docentes como del alumnado al formar parte de una comunidad escolar, etc., nos brinda elementos para iniciar un proceso transformador.⁴⁸ Determinar qué prácticas debemos fomentar y qué prácticas debemos erradicar (tanto en el nivel del aprendizaje, como

⁴⁶ Olweus ya había estado investigando sobre el fenómeno desde 1973, en José Ma. Avilés, *Bullying, intimidación y maltrato entre el alumnado*, en: <http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1032>.

⁴⁷ En la Bibliografía de esta publicación encontrarás textos y documentos que amplían la información tanto del *bullying* como de mediación de conflictos en el aula.

⁴⁸ En los Anexos de esta publicación se incluyen cuestionarios que permiten obtener elementos clarificadores del ambiente escolar en relación con la violencia.

en el de las relaciones interpersonales) es sustantivo a la hora de hablar del fomento de una cultura de respeto a los derechos humanos y de construcción de paz. Es necesario que analicemos nuestro centro escolar con el fin de determinar aquello que estamos haciendo correctamente de aquello que nos obstaculiza. Hay que tomar en cuenta:

- Las habilidades desarrolladas por las y los alumnos para aprender (descartando, por supuesto, todos los asuntos que tengan que ver con situaciones congénitas).
- Las habilidades desarrolladas por las y los profesores para enseñar.
- Las relaciones que se establecen dentro del centro escolar y, específicamente, del salón de clases.
- La situación laboral del profesorado y de los padres y madres.
- Las condiciones del edificio escolar.
- La currícula y/o la práctica docente.

Como se ha mencionado, el problema de la violencia escolar es multifactorial e intervienen muchos elementos. En el documento *Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos*⁴⁹ se plantearon varias perspectivas sobre el fenómeno:

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

⁴⁹ Documento disponible en: <http://www.educaciónenvalores.org/article.php3?id_article=74>. La clasificación de las posturas por *Visión* es de nuestra autoría.

requiere encaminar los esfuerzos a la democratización de la escuela, para democratizar la sociedad.

El problema de la violencia en la escuela es, en gran medida, un reflejo de la violencia social y estructural, pero es imperativo actuar dentro de la escuela e intentar formar individuos capaces de reconocerse, responsabilizarse y autorregularse. Esto implica brindarle a la o el alumno(a) las herramientas para que se observe y reflexione sobre sí mismo(a), encuentre sentido a lo que hace y se asuma como sujeto de derechos.

Así que, trabajar el conflicto es una tarea de corresponsabilidades asumidas y ejercidas dentro y fuera de la escuela en la que el alumno(a) es el principal factor de cambio, pero siempre con el acompañamiento de las y los docentes.

El conflicto visto desde la educación para la paz es una oportunidad de aprendizaje, no solamente en términos cognitivos sino también actitudinales y procedimentales, porque permite reflexionar sobre lo cotidiano y su relación con las circunstancias sociales, económicas y políticas. Existen otros elementos relativos al análisis del conflicto que debemos tomar en cuenta. Hay que distinguir entre:

Conflicto: disputas o divergencias que tienen en su centro el problema, una contradicción o antagonismo de necesidades.

Pseudoconflicto: situaciones que, por desconfianza y por problemas de comunicación, lleva a las personas a percibir que la satisfacción de las necesidades de otras personas impide la satisfacción de las propias.

Conflicto latente: situaciones en las que las personas no perciben, al menos en forma explícita, la contraposición de necesidades, sin embargo el antagonismo existe.

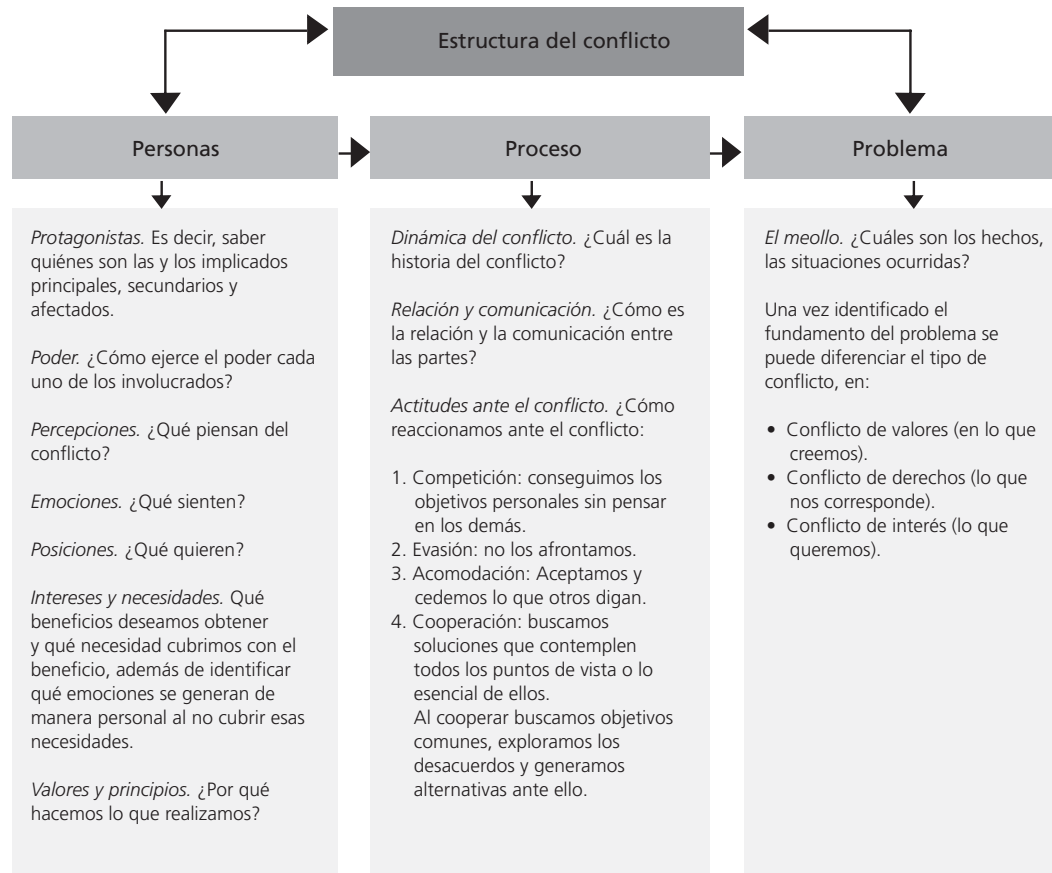
Diferenciar un conflicto de lo que no lo es requiere conocer los elementos que lo componen y los indicadores de cada elemento, para explicar, analizar e identificar qué sucede y afrontar el conflicto de manera constructiva.

Estructura del conflicto

Los conflictos están constituidos por tres elementos: las personas, el proceso y el problema, y cada uno a su vez se conforma por varios indicadores, tal y como se observa en el Esquema 2:⁵⁰

⁵⁰ Esquema elaborado por las y los educadores de la Unidad Oriente de la CDHDF, tomando elementos de las posturas de Paco Cascón (*Educar en y para el conflicto*), José Ma. Avilés (*Bullying*), el Instituto de Educación Secundaria Alarnes-Getafe (*Mediación de conflictos*) de Madrid, y La Misión Civil por la Paz.

Esquema 2. Estructura del conflicto



Para iniciar

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

Cuadro 7. Tu experiencia ante un conflicto

1. ¿Qué tipo de conflicto viviste?

Cuadro 7. Tu experiencia ante un conflicto (*continuación*)

2. ¿En qué terminó el conflicto?

3. ¿Hubiese valido la pena terminarlo de otra forma?

4. ¿Experimentaste violencia?

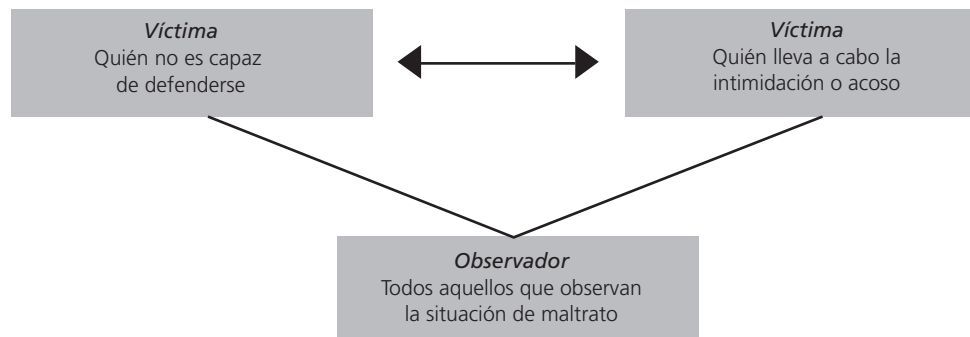
Muchos conflictos se evidencian hasta el momento en que estalla la crisis y se manifiesta a través de actos violentos. Sin embargo, cuando vivimos en un ambiente violento y crecemos en él, es probable que no nos percatemos de que dicha situación existe y generalmente sucede que quien lo nota es una tercera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

La palabra *bullying* proviene del inglés *bully* que significa *matón* o *bravucón*. Se define ampliamente como una "situación de acoso o intimidación entre iguales, mediante una violencia prolongada, continuada e intencionada, ya sea física y/o psicológica y/o verbal, llevada a cabo por un individuo concreto o grupo y dirigida hacia un individuo que no es capaz de defenderse delante de la situación, transformándose en víctima".⁵¹

⁵¹ La información referida al *bullying* se encuentra disponible en: <<http://www.tolerance-spinning.org>>.

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

Esquema 3. Involucrados en el *bullying*



Tipos de *bullying*

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

Cualquier tipo de *bullying* repercute en cada uno de las y los involucrados de diferente forma, sin embargo, aunque todos(as) son afectados(as), es mayor la repercusión para la víctima.

Tabla 21. Consecuencias para los implicados en el *bullying*

En el(la) victimario(a)	En la víctima	En el(la) observador(a)
<ul style="list-style-type: none"> • Convierte en hábito el hecho de maltratar. • Desconoce otras formas de interacción. • Es propenso(a) a involucrarse en actos delictivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de tensión y ansiedad constante. • Dolores de cabeza y migrañas. • Agotamiento habitual. • Problemas de insomnio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Percibe el acto violento como una conducta habitual y es aceptada. • Actitud pasiva frente a las injusticias, faltando la solidaridad hacia las y los demás.

Tabla 21. Consecuencias para los implicados en el *bullying* (continuación)

En el(la) victimario(a)	En la víctima	En el(la) observador(a)
<ul style="list-style-type: none"> • La violencia es generalizada y se produce en otros contextos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesadillas. • Hipersensibilidad que le lleva al aislamiento. • Ataques de pánico. • Palpitaciones. • Temblores. • Sofocaciones. • Irritabilidad. • Autoestima baja y autoconfianza quebrantada. • Depresión reactiva que en casos extremos se convierte en suicidio. • Problemas de aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Genera sentimientos de culpabilidad al silenciar las agresiones entre las y los compañeros.

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

El(la) observador(a)

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

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

En el ámbito social específicamente hay alumnos(as) que son muy violentos(as) o tímidos y no saben relacionarse como otros. La idea, es trabajar con éstos alumnos para que puedan solucionar sus problemas y practicar la negociación; para ello se les enseña a escuchar y desarrollar empatía y resolución de problemas; se les brindan herramientas para ayudar a sus compañeros(as) en situaciones de indefensión, confusión, dificultades académicas y dificultad de relación con sus iguales e, incluso, con el profesorado. Estos alumnos(as) son llamados *alumnos ayudantes* dentro del salón de clases (personas idóneas para la mediación). Es una tarea que los directores y profesores deben de fomentar. Los efectos positivos tanto individuales como colectivos son:

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

Mediación

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

1. Detectar a los(as) alumnos(as) victimarios, a las víctimas y las(os) observadores

Para identificarlos utilizaremos los signos de alarma de cada uno de los involucrados dentro y fuera de la escuela. Es importante considerar que las víctimas generalmente están asociadas a características personales determinadas,⁵² es decir, la violencia está relacionada con la discriminación porque es probable que si alguien tiene alguna(s) de las siguientes características sea más propenso a ser violentado(a):

- Ser más débil físicamente.
- Tener “ansiedad corporal” es decir, miedo a que le hagan daño.
- Mala coordinación física.
- Sensibles, callados, pasivos, sumisos, tímidos.
- Nivel académico bajo.
- Suelen relacionarse mejor con los adultos que con los iguales.
- Baja autoestima; lloran con facilidad.
- No saben imponerse al grupo tanto física como verbalmente.

De tal modo que si observamos en nuestros(as) alumnas(os), alguna de las conductas anteriores es necesario poner atención sobre qué está pasando en su vida. Algunos de los signos de alarma en las víctimas son los siguientes:

- Acude a clase de manera irregular.
- Tiene miedo a la salida de la clase
- Se muestra irascible sin ningún motivo.
- Está triste y ensimismado(a)
- Presenta cambios bruscos en su humor y en su estado de ánimo.
- Presenta conductas regresivas como: no controlar esfínteres o tener trastornos alimentarios o de sueño.

⁵² Recordemos el fragmento del cuento de Óscar de la Borbolla, citado en el Principio de respeto a la diversidad, del apartado número 3.

Tabla 22. Signos de alarma para padres

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

Tabla 23. Signos de alarma para los profesores

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

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

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

a) *Contexto individuo-grupo*

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

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

Tabla 24. Contexto individuo-grupo

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

b) *Contexto escolar*

Un programa *antibullying* implica:

- Conocer la situación del centro escolar a través de cuestionarios y/o entrevistas a profesores y alumnos para hacer un análisis del mismo.
- Elaborar creativamente una norma de tolerancia cero al *bullying*, sin hacer uso de la violencia.
- Proporcionar ayudas eficaces a la víctima, los victimarios y observadores, así como a las familias y profesores, algunas de las ayudas se presentan en la siguiente tabla.⁵³

⁵³ En el Anexo se encuentran los cuestionarios para medir la percepción de la violencia escolar, tanto para alumnos(as) como para profesores(as).

Tabla 25. Ayuda para víctimas, victimarios y observadores de bullying

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

c) *Contexto familiar*

Es necesaria la participación de los padres para que:

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

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

Cuadro 8. Propuestas para padres cuyos hijos(as) sean víctimas de *bullying*

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

Cuadro 8. Propuestas para padres...(continuación)

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

El proceso de mediación

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

Cuadro 9. Programa para el proceso de mediación

En la escuela: _____				
Trabajaremos el programa <i>antibullying</i>				
Para el nivel Individuo-grupo	Qué hacemos	Cómo	Cuándo	Con el apoyo de
Escolar				
Familiar				

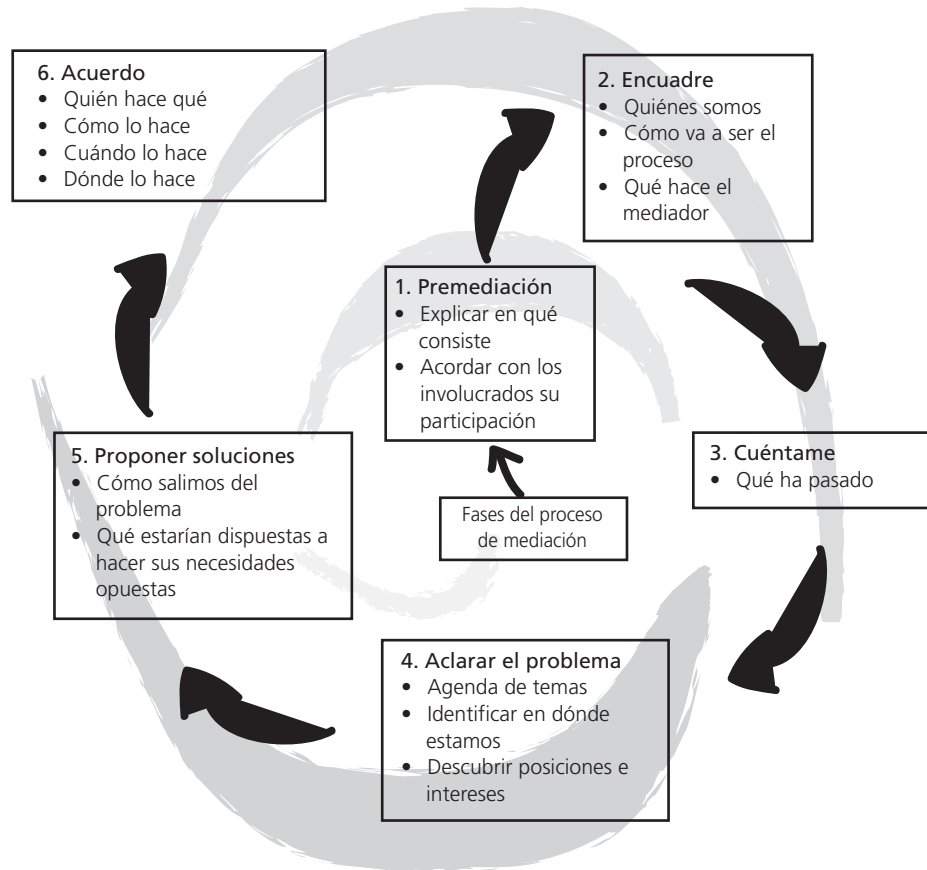
La mediación⁵⁴ es una técnica de resolución *noviolenta* de conflictos que busca mejorar las relaciones entre los individuos y solucionar sus conflictos; se utiliza cuando las acciones de las y los implicados no han sido suficientes e incluso sus propuestas han sido inútiles y el conflicto persiste. Requiere justamente de una tercera persona.

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

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

⁵⁴ La información sobre mediación se obtuvo de: Paco Cascón, *Educación en y para el conflicto*, op. cit., y del documento "Mediación en conflictos" en: <http://www.educaciónenvalores.org/IMG/doc/c_al_med.doc>.

Esquema 3. Proceso de mediación



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

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

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

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

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

Carlos Rodríguez Sánchez, 18 años.

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

1. Premediación

Cuadro 10. Escribe qué le dirías a cada una de las partes para invitarlas al proceso de mediación

Persona 1

Persona 2

Persona 3

2. Encuadre

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

Cuadro 11. Encuadre

1. Me presentaría diciendo: _____ _____
2. Del trabajo a desarrollar les mencionaría: _____ _____

3. Cuéntame

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

Cuadro 12. Cuéntame

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

4. Aclarar el problema

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

Cuadro 13. Aclarar el problema

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

5. Proponer soluciones

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

Cuadro 14. Proponer soluciones

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

6. Llegar a un acuerdo

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

Cuadro 15. Llegar a un acuerdo

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

Las tareas del mediador son:

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

- Colaborar en el reconocimiento de las percepciones de las partes, crear empatía.
- Ayudar a reconocer los valores que comparten.
- Mejorar la relación o por lo menos lograr un pacto de mutuo respeto.

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

Tabla 26. Aspectos a evitar y alternativas de solución durante la mediación (García, 2003)

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

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

Con la intención de trabajar la asertividad, la agresión positiva y la desobediencia,⁵⁵ en el sentido de creer que es posible hacer algo al respecto, “no todo está perdido” implica confiar en nuestro trabajo como docentes y en los cambios de las y los jóvenes, no como una cuestión de credo, sino de esfuerzo constante por buscar un mejor futuro, de mejores seres humanos, de una mejor sociedad. Requiere reformular, replantear, aceptar el ensayo y error como una oportunidad de crecimiento; requiere también creatividad y voluntad.

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

⁵⁵ Desobediencia entendida como las acciones encaminadas a manifestar el desacuerdo ante situaciones de injusticia social, así como crear situaciones que nos permitan construir una alternativa a aquello que nos oprime. Es decir, responsabilizarse y comprometerse en hacer posible una vida más equitativa y justa.

v. Anexos

1. Cuestionario sobre maltrato entre iguales⁵⁶

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

Nombre de la escuela: _____ _____ _____
Edad _____ Mujer _____ Hombre _____
Grado _____ Fecha _____

1. ¿Con quién vives?

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

2. ¿Cuántos hermanos tienes?

- a. Ninguno
- b. 1
- c. 2
- d. 3 o más

3. ¿Cómo te sientes en tu casa?

- a. Bien
- b. Ni bien ni mal
- c. Mal

⁵⁶ Adaptación del *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales* de la Universidad de Sevilla de la Junta de Andalucía sobre Consejería de Educación y Ciencia, elaborado por R. Ortega, J. A. Mora-Merchán y J. Mora.

4. Señala cuáles de estas situaciones suceden en tu casa (puedes elegir más de una respuesta)
- a. Discusiones
 - b. Excursiones y fiestas
 - c. Peleas (algunos se pegan)
 - d. Otras (especifica) _____
5. ¿Cómo te llevas con la mayoría de tus compañeros y compañeras?
- a. Bien
 - b. Ni bien ni mal
 - c. Mal
6. ¿Cuántos buenos amigos tienes (amigos y amigas de verdad) en tu escuela?
- a. Ninguno
 - b. 1
 - c. Entre 2 y 5
 - d. 6 o más
7. ¿Cuántas veces te has sentido solo o sola en el recreo porque tus amigos(as) no han querido estar contigo?
- a. Nunca
 - b. Pocas veces
 - c. Muchas veces
8. ¿Cómo te tratan tus profesores(as)?
- a. Bien
 - b. Ni bien ni mal
 - c. Mal
9. ¿Cómo te va en la escuela?
- a. Bien
 - b. Ni bien ni mal
 - c. Mal
10. ¿Cuántas veces te han molestado o maltratado algunos de tus compañeros o compañeras?
- a. Nunca
 - b. Pocas veces
 - c. Muchas veces
11. Si tus compañeros(as) te han molestado en alguna ocasión, ¿desde cuándo se producen estas situaciones?
- a. Nadie me ha molestado nunca
 - b. Desde hace una semana
 - c. Desde hace un mes
 - d. Desde principios de curso
 - e. Desde siempre

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

- c. Algún(a) profesor(a)
- d. Algún(a) compañero(a)

18. Si alguien te molesta, ¿con quién platicas de lo que sucede? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. Nadie me molesta
- b. No hablo con nadie
- c. Con las y los profesores
- d. Con mi familia
- e. Con mis compañeros y/o compañeras

19 ¿Serías capaz de molestar a alguno(a) de tus compañeros(as) en alguna ocasión?

- a. Nunca
- b. No lo sé
- c. Sí, si me provocan
- d. Sí, si mis amigos(as) lo hacen
- e. Otras razones (especifica) _____

20. Si has molestado a algunos(as) compañeros(as), ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he molestado a nadie
- b. Nadie me ha dicho nada
- c. Sí, a mis profesores(as) les ha parecido mal
- d. Sí, a mi familia le ha parecido mal
- e. Sí, a mis amigos(as) les ha parecido mal
- f. Sí, mis profesores(as) me dijeron que estaba bien
- g. Sí, mi familia me dijo que estaba bien
- h. Sí, mis compañeros(as) me dijeron que estaba bien

21. Si has participado en situaciones de violencia hacia tus compañeros(as) ¿por qué lo hiciste? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No he molestado a nadie
- b. No lo sé
- c. Porque me provocaron
- d. Porque son distintos en algo (*punks, fresas, nacos, gays, etc.*)
- e. Porque eran más débiles
- f. Por molestar
- g. Por hacer una broma
- h. Otros (especifica) _____

22. ¿Cuáles son, a tu parecer, las formas de maltrato más comunes entre compañeros(as)?

- a. No lo sé
- b. Poner apodos o dejar en ridículo
- c. Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar, etc.)
- d. Robar

- e. Amenazar
- f. Rechazar, aislarse
- g. Otras (especifica)

23. ¿Con qué frecuencia se dan los maltratos a tu escuela?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces

24. ¿Cuántas veces has participado en actos de violencia hacia tus compañeros(as)?

- a. Nunca
- b. Pocas veces
- c. Muchas veces

25. ¿Qué piensas de los chicos y chicas que molestan a otros(as) compañeros(as)?

- a. Nada, no me importa
- b. Me parece mal
- c. Es normal que pase entre compañeros(as)
- d. Hacen bien, tendrán sus motivos

26. ¿Por qué crees que algunos chicos(as) molestan a otros(as)? (puedes elegir más de una respuesta)

- a. No lo sé
- b. Porque se meten con ellos(as)
- c. Porque son más fuertes
- d. Por hacer una broma
- e. Otras razones (especifica) _____

27. ¿Qué sueles hacer cuando un compañero(a) molesta a otro(a)?

- a. Nada, no es mi problema
- b. Nada, aunque creo que debería hacer algo
- c. Aviso a alguien que pueda solucionar la situación

28. ¿Crees que habría que solucionar el problema de la violencia?

- a. No sé
- b. No
- c. Sí
- d. No se puede solucionar

29. ¿Qué tendría que suceder para que se arreglara la situación de violencia en la escuela?

- a. No se puede arreglar
- b. No sé
- c. Que se haga algo (explica brevemente qué en el caso de las siguientes personas):

Los(as) profesores(as)

Las familias

Los(as) compañeros(as)

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

2. Cuestionario para profesores(as)

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

Para contestar el cuestionario, completa con tus opiniones el cuadro que se te proporciona. En algunas preguntas, deberás rodear la opción que se encuentre más de acuerdo con lo que opinas.

1. ¿Cómo definirías el clima de relaciones interpersonales en tu clase?

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

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

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

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

Juego

Actitud violenta

5. Nombra los tipos de actuaciones violentas más frecuentes entre los(as) alumnos(as).

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

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

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

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

	1	2	3	4	5
Las relaciones interpersonales son uno de los objetivos más importantes del desarrollo de mi currículo.					
Las situaciones violentas son un grave problema en mi colegio.					
Los problemas de violencia dependen, sobre todo, del contexto social y familiar del alumnado.					

	1	2	3	4	5
El (la) profesor(a) se encuentra indefenso(a) ante los problemas de disciplina y violencia del alumnado.					
El propio profesor es, en ocasiones, el objeto de ataque del alumnado.					
Los padres de los alumnos(as) a menudo empeoran las situaciones de conflicto.					
En los casos de violencia, me siento respaldado(a) por el resto de mis compañeros(as) y profesores(as).					
En mi clase suelo controlar los conflictos y las manifestaciones de violencia, no llegando a ser un problema.					
Los(as) profesores(as), sin ayuda de otros profesionales, no estamos preparados para resolver los problemas de malas relaciones y violencia en la escuela.					
Para eliminar los problemas de violencia es necesario que el equipo completo de docentes tome conciencia y se decida a actuar.					
Para eliminar los problemas de violencia entre el alumnado que se producen en la escuela, hay que involucrar a las familias.					
La saturación de contenidos en los programas de estudio es una exigencia que impide dedicarse a asuntos como los problemas de malas relaciones interpersonales.					
Para eliminar los problemas de violencia y mejorar las relaciones interpersonales hay que modificar el currículo escolar.					
Considero que empezar un proyecto de intervención sobre la violencia en esta escuela es una idea muy buena.					

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

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

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

Situaciones que me ocurren

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

Situaciones en las que tomo parte

Situación	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Hablo mal de mis compañeros(as)			
Insulto			
Pongo apodos que ofenden o ridiculizan			
No dejo participar a los(as) compañeros(as) que me caen mal			
Ignoro			
Golpeo			
Rompo y destruyo cosas			
Amenazo sólo para atemorizar			
Escondo cosas			

Situaciones en las que tomo parte (*continuación*)

Situación	Nunca	Pocas veces	Muchas veces
Acoso sexualmente			
Amenazo con armas (tijeras, navajas, etc.)			
Robo cosas			
Obligo a hacer cosas que no quieren con amenazas			
Consumo bebidas alcohólicas en la escuela			
Consumo drogas en la escuela			

4. Dinámica: ¿qué hacemos con los pobres?⁵⁷

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

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

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

—Presidente de vecinos: ni tú ni tus vecinos quieren que los pobres vayan a su barrio.

—Chico joven: quieres demostrar a todos que tienes derecho a un lugar donde vivir.

—Señora mayor: hace muchos años que vas por la calle pidiendo limosna y te da igual lo que se decida en la reunión. Lo que te molesta mucho es que los vecinos de Los jardines no quieren que vivas en su barrio.

⁵⁷ Tomado y adaptado de: María Rosa Buxarrais et al., *La educación moral en primaria y secundaria, una experiencia española*, México, Editorial Progreso, 2001.

—Representante de la delegación: has de convencer al presidente de vecinos de que los pobres tienen que vivir en el barrio de Los jardines, y has de exigir que los pobres respeten a las y los vecinos. Además, sabes que la delegación es quien manda y, por tanto, tú puedes decidir.

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

5. Las inteligencias múltiples, según Howard Gardner

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

6. *La Cenicienta* (resumen)

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

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

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

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

—¿Por qué seré tan desgraciada? —exclamó—. De pronto se le apareció su Hada madrina.

—No te preocupes —exclamó el Hada—. Tú también podrás ir al baile, pero con una condición: que cuando el reloj de Palacio dé las doce campanadas tendrás que regresar sin falta. Y tocándola con su varita mágica la transformó en una maravillosa joven.

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

En medio de tanta felicidad Cenicienta oyó sonar en el reloj de Palacio las doce.

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

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

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

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

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

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

[...]

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

[...]

Artículo 5. Derecho al pleno goce y disfrute de los derechos humanos, civiles, políticos, económicos, sociales y culturales, tanto a nivel individual como colectivo. Tienen la igualdad

de derechos, oportunidades y responsabilidades hombres y mujeres y se prohíbe toda distinción, exclusión, o restricción basada en el sexo, que tenga por objeto o resultado, menoscabar o anular el goce o el ejercicio de los derechos humanos y libertades fundamentales de la mujer.

[...]

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

[...]

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

[...]

Artículo 13. En los programas educativos se debe dar especial énfasis a la información y prevención con relación a las diferentes temáticas y problemáticas de la juventud del Distrito Federal, en particular en temas como la ecología, la participación ciudadana, las adicciones, la sexualidad, VIH-sida, problemas psicosociales, entre otros.

[...]

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

[...]

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

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

[...]

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

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

[...]

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

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

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

- f) En todo proceso judicial, las y los jóvenes contarán con un defensor especializado en derechos juveniles.

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

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

- i. Asegurar la equidad de género;
- ii. La superación de la pobreza;
- iii. La superación de la exclusión cultural o étnica;
- iv. Las y los jóvenes con discapacidades; y
- v. Los jóvenes con VIH/sida.

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

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

8. Exámenes cooperativos

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

Desarrollo: se reparten los contenidos de la unidad o unidades a examinar, en equipos de no más de cuatro integrantes. Cada equipo deberá elaborar preguntas o reactivos para el examen (dependiendo del tamaño del grupo pueden ser de 5 a 10 preguntas por cada equipo), de manera tal que el(la) profesor(a) elige entre ellas las que mejor convengan a los contenidos. Cuando todos(as) entregan sus preguntas se escriben en el pizarrón o se dictan para que sean conocidas. Del total de preguntas elaboradas se sugiere elegir no más de 50% para la elaboración del examen. Las reglas son:

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

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

Bibliografía

- Antaki, Ikram, *El manual del ciudadano contemporáneo*, Barcelona, Ariel, 2000.
- Araujo Monroy, Alejandro, "Dioniso a media calle: la juventud en el olvido", en *El Cotidiano*, revista de la realidad mexicana actual, núm. 109, UAM, México, septiembre-octubre, 2001.
- Avilés, José María, *Bullying, intimidación y maltrato entre el alumnado*, en: <http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1032>.
- Badiou, Alain, *La ética. Ensayo sobre la conciencia del mal*, España, Herder, 2004.
- "Bases teóricas sobre la promoción de la noviolencia", en: <<http://www.tolerance-spinning.org>>.
- Bisquerra, Rafael, *Educación emocional y bienestar*, Barcelona, Praxis, Col. Educación emocional, 2000.
- Buscarais, M., et al., *La educación moral en primaria y secundaria*, Madrid, SEP, 1997.
- Cascón Soriano, Paco, "Apuntes sobre educar en y para el conflicto y la convivencia", *Revista Andalucía Educativa*, núm. 53, España, febrero, 2006.
- Cascón Soriano, Paco y Beristain, Carlos, *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.
- Cazés Daniel, *Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas civiles*, México, Conapo-Pronam, 1998.
- Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O. P." A. C., *Informe anual sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales*, nov. 2004-nov. 2005, México, 2006.
- Coalición Regional contra el Tráfico de Mujeres y Niñas en América Latina y el Caribe, A. C. e Instituto Nacional de las Mujeres, *Estado de derecho y trata de personas para la explotación sexual comercial. Manual de capacitación*, México, CATW-LAC e Inmujeres, 2006.
- "Conflictos escolares y convivencia en los centros educativos", congreso realizado por la Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología de la Junta de Extremadura, España, junio de 2001, en: <http://www.educacionenvalores.org/article.php_article=74>.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en: <<http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/>>.
- Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, en: <<http://www.ops-oms.org/spanish/ad/fch/ca/derecho35.pdf>>.
- Convención sobre los Derechos del Niño, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2006, en: <<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=nornino>>.
- Curina Carla, Cucchi y Grassi Maurizio, *Escucha con el corazón. Aprende a valorar a tu interlocutor*, Barcelona, De Vecchi, 2000.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2006, en: <<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=noruniversal>>.
- De la Borbolla, Óscar, *¡Ya déjenlo!*, México, Dirección Ejecutiva de Capacitación Electoral y Educación Cívica, Col. Abriendo brecha, Instituto Electoral del Distrito Federal, 2005.
- Dieterlen, Paulette, *La pobreza: un estudio filosófico*, México, FCE/UNAM, 2006.
- Fernández, Isabel, *La educación entre pares: los modelos del alumno ayudante y mediador escolar*, en: http://www.educacionenvalores.org/article.php3?id_article=1067
- Freire, Pablo, *Reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador*, Costa Rica, IIDH, en: <www.iidh.ed.cr>.

- García, Jesús, *Dinámicas introductorias a la mediación*, en: <www.cnince.mec.es/recursos2/orientacion/03accion/OPO3_c.htm>.
- Gardner, Howard, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*, España, Paidós, 2005.
- Grupo de Información en Reproducción Elegida (GIRE), folleto informativo, noviembre, 2003.
- Hernández, Gerardo, *Paradigmas en psicología de la educación*, México, Paidós, Col. Educador, 2004.
- Informe de organizaciones de la sociedad civil sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales en México. Informe alternativo al IV Informe periódico del Estado mexicano sobre la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1997-2006)*, Organizaciones y redes del rupo Promotor del Informe alternativo DESCA, septiembre, 2007.
- Informe mundial sobre la juventud 2003*, en: <<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/spanish/wyros.htm>>.
- Informe Mundial sobre la juventud 2005*, en: <<http://www.un.org/esa/socdev/unyin/spanish/wyros.htm>>.
- Inicia, A. C., *Análisis de la situación y dinámica de la población juvenil ante el mundo del trabajo en Iztapalapa*, 2005.
- , *Índices de cumplimiento de los derechos de las y los jóvenes de 15 a 24 años de edad en el Distrito Federal* (Reporte preliminar) México, 2006.
- Instituto Ciudadano de Estudios sobre la Inseguridad, *Análisis sobre la violencia social en la delegación Iztapalapa*, México, ICESI, 2005.
- Instituto Mexicano de la Juventud, *Encuesta nacional de juventud 2005*, en: <<http://www.imjuventud.gob.mx>>.
- Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, *Conteo de población y vivienda 2005*, México, INEGI, 2005.
- , *XII Censo general de población y Vivienda 2000*, México, INEGI, 2001.
- Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática y Gobierno del Distrito Federal, *Anuario estadístico del Distrito Federal*, México, 2006.
- Instituto Nacional de Salud Pública, Olaiz, Gustavo, Juan Rivera et al., (edits.), *Encuesta nacional de salud y nutrición 2006*, 1ª edición, México, 2006.
- Jares, Xesús R., *Educación para la paz. Su teoría y práctica*, 2ª ed., España, Popular, 1999.
- Kamii, C., *La autonomía como finalidad de la educación*, Programa Regional de Estimulación Temprana, UNICEF, 1995, p. 32.
- Latapí, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Lave J. y Wenger, *Aprendizaje situado: participación periférica legítima*, México, UNAM-FES Iztacala, 2003.
- Ley de las y los Jóvenes del Distrito Federal, última reforma, 3 de febrero de 2006, *Gaceta Oficial del Distrito Federal*, en: <<http://www.sds.df.gob.mx/archivo/legislacion/leyes/12ldjdf.pdf>>. reformas 27-1-2004, 17-11-2004, 3-2-2006.
- Ley del Instituto Mexicano de la Juventud, última reforma, *Diario Oficial de la Federación*, 22 de junio de 2006, en: <[http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/06011999\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/PR/Leyes/06011999(1).pdf)>.
- Ley de los Derechos de las Niñas y los Niños del Distrito Federal, Asamblea Legislativa del Distrito Federal, I Legislatura, aprobada el 21 de diciembre de 1999, Distrito Federal, 2000.
- Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, 2004.

- Ley para la Protección de las Niñas, Niños y Adolescentes, en: <http://www.difcampeche.gob.mx/t/07/ley_protec_ninos_adolesc.pdf>.
- Macedo González, Jesús, "La juventud; más que la edad es una categoría social" en *Identidad, juventud y crisis*, Buenos Aires, Paidós, 1974.
- Magendzo, Abraham, "La pedagogía de los derechos humanos", en *Seminario internacional Educar en derechos humanos y en democracia para recuperar la alegría*, Lima, IPEDEHP, 2001.
- Mapa de la Inseguridad de la Policía Delegacional en Iztapalapa, 2003.
- Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Marco conceptual de la estrategia educativa de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, *Serie Documentos oficiales* núm. 6, CDHDF, México, 2005.
- "Mediación en conflictos", en: http://www.eduaccionenvalores.org/IMG/doc/c_al_med.doc>.
- Mesa, Manuela, "Educación para la paz en el nuevo milenio", en José Manuel Pureza, *Para una cultura de paz*, Coimbra, Quarteto Editora, 2001.
- Mujica, Rosa María, La metodología de la educación en derechos humanos, Costa Rica, IIDH, 2002 en: <<http://www.iidh.ed.cr>>.
- Muñoz, Francisco y López, Mario, *El re-conocimiento de la paz en la historia*, Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, España, 2000.
- Muñoz Ríos, Patricia, "El poder adquisitivo del salario mínimo cayó 22 por ciento en el sexenio de Fox", México, Centro de Documentación del Centro de Investigación Laboral y Asesoría Sindical (CILAS), 2006.
- Naciones Unidas México y Gobierno de la República, *Los objetivos de desarrollo del milenio en México: Informe de avance 2006*, México, Naciones Unidas/Gobierno de la República, 2006.
- Navarrete, Tarcisio *et al.*, *Los derechos humanos al alcance de todos*, México, Diana/CDHDF, 2000.
- Ortega, R., Mora-Merchán, J. A. y Mora, J., Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales, Universidad de Sevilla de la Junta de Andalucía sobre Consejería de Educación y Ciencia, en: <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/valores/intimidacion_01.pdf>.
- Osset, Miguel, *Más allá de los derechos humanos*, Barcelona, DVD, 2001.
- Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, México, 2006, en: <<http://www.cd hdf.org.mx/index.php?id=norpacto>>.
- Papadimitriou Cámara, Greta, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2005.
- Papadimitriou Cámara, Greta y Romo, Sinu, *Manual Sistema sexo-género. Guía metodológica*, México, CDHDF/El Perro sin Mecate, 2004.
- Secretaría de Desarrollo Social y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, *Primera Encuesta nacional sobre discriminación en México. Aspectos generales*, México, Sedesol/Conapred, 2005.
- Secretaría de Educación Pública e Instituto Mexicano de la Juventud, Programa nacional de juventud 2002-2006, SEP/IMJ, 2002.
- Secretaría de Salud, *Salud: 2001-2005*, México, ss, 2006.

- Seminario de Educación para la Paz, *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, Seminario de Educación para la Paz/Asociación Pro Derechos Humanos, Madrid, Los Libros de la Catarata, 2000.
- Rodino, Ana María, "La educación en valores entendida como educación en derechos humanos: sus desafíos contemporáneos en América Latina", *Revista IIDH*, núm. 29, Costa Rica, 1999.
- Torrego Seijo, Juan Carlos, "El modelo integrado: un nuevo marco educativo para la gestión de los conflictos de convivencia desde una perspectiva de centro", 2006, en: <http://www.gh.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40417>.

Manual para construir la paz en el aula
se terminó de imprimir en diciembre de 2007
en los talleres de Jano, S. A. de C. V.,
Av. Lerdo pte. 864, col. Electricistas locales,
50040 Toluca, México. El tiro fue de 2 500 ejemplares
en papel bond de 75 g,
con tipos Frutiger y Garamond.