



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE SALTA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE GESTIÓN EDUCATIVA

La escuela, un mensaje de no violencia

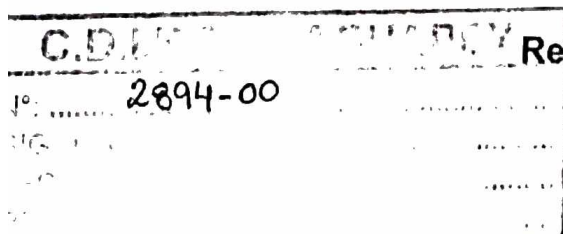
CARTILLA

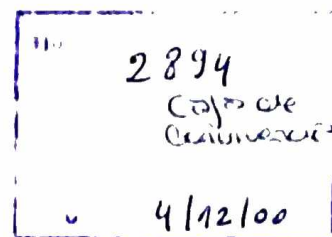
Para docentes

Año 2000

SALTA

República Argentina





Gobernador

Dr. Juan Carlos Romero

Vice gobernador

Sr. Walter Wayar

Ministro de Educación

Dr. Antonio Lovaglio Saravia

Secretaria de Gestión Educativa

Prof. Mirta Torres de Dip

Jefa Programa Planeamiento Educativo

Prof. Lilliana Salza de Ferro

**Coordinadora del Programa de Psicología Educacional y
Asistencia Escolar**

Flga. Maria Teresa Juárez

**El presente documento, fue elaborado por las Asistentes
Escolares del Programa de Psicología Educacional y
Asistencia Escolar, que a continuación se detallan:**

Lic. Ana María Arozarena

Lic. Graciela Pacheco

Prof. Celestina del Valle Jiménez

As. Soc. Sara Josefina Ríos

Lic. Ana María Hanne

Prof. María Julia Saha

Lic. Amalia Dominguez

Flga. Mabel Colombo

Lic. María Rosaura Amador

Flga. Diana Boggetto

Prof. Graciela Galarza

Lic. Marta Gouane

As. Soc. Julieta D'Andrea

Prof. Angelina Sajama

Estimado Docente

Con esta Cartilla pretendemos acercarles:

. Contenidos Conceptuales referidos a la temática del Proyecto “ La Escuela un Mensaje de no Violencia”, intentando dar respuesta a preguntas que nos formulamos en nuestra tarea en el aula y porqué no, en nuestro diario vivir.

. Una selección de Dinámicas Participativas para ser utilizadas en la tarea preventiva.

Nuestro objetivo es que cada uno encuentre aquí pautas de trabajo para continuar la búsqueda de nuevas preguntas, pues entendemos que son las preguntas que nos hacemos, las que nos motivan para seguir caminando y expandiendo nuestra conciencia.

“La violencia brutal de los siglos pasados ha sido perfeccionada en la violencia civilizada de una extraordinaria suavización de los modos, con el aumento exponencial de invitarnos a vivir en un desierto sin sentido.

Los educadores del siglo XXI estamos ante el desafío de regar el desierto humano de sentido o ser cómplices de ya no solo desfavorecer el cuerpo sino aniquilar el Alma.”

Gerardo Tozzi

INDICE

Pag.

4 Introducción

MODULO I

- 8 La comunicación: concepto.
- 9 Tipos de comunicación.
- 10 El Mensaje. La comprensión del mensaje. Su escucha.
- 13 Relaciones Interpersonales.
- 14 Los modelos comunicacionales en el ámbito escolar.
- 16 La conversación como escenario de vida.
- 19 Hacia una pedagogía de la pregunta.

MODULO II

- 23 Autoestima.
- 24 Importancia del otro en la realización de "sí mismo.
- 25 Autoestima y Educación.
- 28 Conflicto: concepto.
- 29 Formas de ver un conflicto.
- 30 Categorías que muestran las reacciones hacia un conflicto.
- 31 La violencia como una forma de resolver conflictos.
- 32 Conflictos en el área de la Educación.
- 33 Mediación: concepto.
- 34 Etapas de la mediación.
- 37 Conductas de un buen negociador.

MODULO III

- 39 El aprender como proceso: Sujeto que enseña - sujeto que aprende.
- 40 El espacio del aprender- enseñar.
- 43 La perspectiva del aprendizaje significativo.
- 45 La agresividad en el espacio del aprender.
- 46 Conflictos escolares y Aprendizaje.
- 48 El rol de la escuela frente a la violencia.
- 50 Bases teóricas de la resolución de conflictos.
- 52 Cómo favorecer la convivencia.
- 53 Normas de convivencia en la escuela y en el aula.
- 54 Resolución de conflictos en la escuela.
- 56 Una estrategia comunicativa para resolver conflictos: la tutoría.

TECNICA VIVENCIALES

- 58 "Hijos y padres"
- 59 "Día de la amabilidad" ; "Una ayuda activa"
- 60 "¿Soy un buen escuchador?"
- 61 "Un señor maduro con una oreja verde"
- 62 "Me relaciono"
- 63 "Cada uno y entre todos"
- 64 "Metáforas del conflicto"
- 65 "Hacia una definición" ; "Analizo el conflicto"
- 67 "¿Quiénes están enfrentados?"
- 68 "Compartir cualidades" ; "El espejo mágico"
- 69 "Collage"
- 70 "El juego de los papeles" ; "Tener vista"
- 72 "Colaborar en casa"
- 73 "Los cuadrados"
- 75 "Casa...árbol...perro"; "Temores y esperanzas"

76	"Tolerancia a la frustración"
77	"Normas ¿para qué?"
79	"Cómo hacer de la clase un lugar agradable"
80	"Las notas ¡esas tiranas!"
81	" ¿Con quién vivís?"
83	" Palabras...palabras"; "El semáforo"
84	"Ver...escuchar...opinar"
85	"Ponerle azúcar a la vida"
87	BIBLIOGRAFIA

Introducción

Tal como lo enuncian los objetivos de esta propuesta de trabajo, los esfuerzos están orientados a prevenir la violencia en el ámbito escolar, ofreciendo a los docentes estrategias para encarar los conflictos y habilidades para mediar en pro de resoluciones satisfactorias. Sin embargo no podemos dejar de considerar algunas conceptualizaciones en relación a la violencia, fenómeno histórico, cotidiano, determinante e inherente a la condición humana.

Violencia se describe en el diccionario como "obligar a alguien utilizando la fuerza u otros medios a que haga algo en contra de su voluntad". Es un vínculo, una forma de relación social por la cual uno de los términos realiza su poder acumulado.

En la violencia, como señala J. Puget, la opción de decisión es anulada, se manipula al otro para anular su posibilidad de pensar; creándose un agujero mental. La persona violentada se a-liena; si la violencia es permanente vive en estado de amenaza, deja de desear.

Toda situación de poder que naturalice la desigualdad y la jerarquía es una situación de violencia permanente, que nos escinde como miembros de una especie humana única, que transforma una porción de sujetos en objetos. Ejercitar nuestra autonomía es resistir esos embates, por pequeños que sean, del poder excluyente. Es recuperar la humanidad.

La violencia está signada por: el desconocimiento del otro como sujeto en su singularidad, el intento de anularlo es una manifestación del narcisismo. Definimos como narcisismo la "no diferenciación yo-objeto, yo-otro". Implica el no reconocimiento de la autonomía del otro.

Existen imágenes dominantes cuando se habla de violencia, que remiten al ejercicio de la fuerza material: los golpes, las armas, los hechos de sangre, en suma, el estallido, el combate. La fuerza de estas imágenes encubre la existencia y el funcionamiento de las relaciones violentas más frecuentes y cotidianas en nuestra sociedad; por ello han sido naturalizadas, normalizadas. En ellas uno de los términos está situado en el lugar del poder y la autoridad, a quien el "otro" le debe el respeto y la obediencia.

En estas relaciones cotidianas se reproduce la "violencia invisible", no hablada pero consentida por el temor del subordinado que la padece y negada por la complicidad domesticada de la mayoría, que lo victimiza nuevamente cada vez que se atreve a pedir amparo. Tal ocurre con la construcción social misma del género femenino o el maltrato infantil por parte de los padres, donde está naturalizada la propiedad de éstos hacia aquéllos y cuya naturalización lleva a categorizar las acciones de violencia familiar como "accidentes domésticos". Estas formas de violencia sistemática, sobre los cuerpos más vulnerables revelan siempre la existencia de una relación jerárquica y desigual socialmente aceptada, o sea que tiene una génesis y una historia.

La representaciones socio-culturales y las nociones míticas que nos han transmitido, muestran a la pareja y a la familia como el lugar ideal de realización afectiva, comprensión, seguridad, sostén y amparo. Sin embargo las estadísticas revelan que, un

buen porcentaje de las familias tienden a ser conflictivas o a configurarse como núcleo de violencia potencial.

La violencia de las parejas se extiende a los hijos cuando los niños son testigos, lo que constituye el maltrato infantil y potencial reproductor de violencia.

Un aspecto importante es la **victimización secundaria**: mecanismo mediante el cual quienes están sometidos a la violencia vuelven a ser victimizados cuando recurren a quienes debieron protegerlos (contexto familiar ampliado, instituciones policiales, médicas, educativas, laborales, etc), a restaurar la ley quebrada. Estas instituciones se hacen cómplices del sistema, no les toman la denuncia, minimizan el daño sufrido, etc.

Una vez detectado el maltrato intra-familiar, las instituciones a la que es derivada la víctima infantil, vienen a consolidar el maltrato, esta vez bajo el prisma de la violencia institucional. La intervención institucional revictimiza a los ya damnificados, constituyéndose en una duplicación del maltrato. Es en este contexto donde la modalidad intra-familiar y la modalidad institucional pueden entenderse una como continuación de la otra.

Una sociedad que tolere la ocurrencia sistemática del maltrato infantil, expresando ante este fenómeno indiferencia, encubrimiento o complicidad, es una sociedad que abona el terreno para la ocurrencia de acciones de vulneración de derechos generalizada por parte de los más fuertes hacia los más débiles. En todas estas instancias, el común denominador es la afectación de la dignidad humana y lo que se pone de manifiesto es la existencia de sujetos que ya tienen instalada una capacidad de obediencia anticipada al ejercicio del castigo.

Es imprescindible hacer visible en la sociedad el maltrato a los niños, descubrir que en ella hay violencia y que a esa violencia, en tanto inobservable, hay que instalarla como un modo de confrontación. Para llegar a esto, es necesario romper el mito que establece una relación directa entre familias e instituciones como "lugares de afecto, de comprensión, de seguridad, sostén y amparo", para empezarlas a concebir como el lugares donde existen también la presión, el conflicto, el poder, el maltrato, la agresión y la violencia.

Está claro que la violencia siempre es trascendente y sustantiva en la sociedad cuando pone en crisis una relación social. Toda violencia que no produce crisis en una relación social, no es una violencia computable, no es registrada, no se instala como observable: es **invisibilizada**.

Entendemos por **violencia institucional** la emanada de aquéllas acciones que, en base a la aplicación de la fuerza física o a la coerción psicológica, se ejerce sobre personas que se encuentran en una posición de vulnerabilidad frente a otro u otros que ocupan una posición relativa de mayor poder, ya sea transitoria o permanente.

La característica más detestable en estos casos es que los actos de violencia contra los niños, niñas y adolescentes se producen allí donde las acciones habituales que se instalan, no están claramente delimitadas y gozan, en virtud de esos objetivos, de amplio consenso del rol para el que fueron legitimadas.

La escuela, las instituciones de salud, los hogares de protección, los institutos de seguridad, la policía, son contextos en los cuales el límite entre el ejercicio de autoridad y el abuso de poder -que se traduce en la violencia- es sumamente difuso.

La vigencia de viejos reglamentos, como en el caso de la escuela o la ausencia de normas que protejan al niño/a paciente, detenido/a en los casos que corresponda, implican una violencia institucional que podría encuadrarse, a veces, en violación a los derechos humanos.

Lo dicho anteriormente, nos lleva a la tesis de que la violencia es una producción institucional y por tanto social, se apoya en que las prácticas sociales descritas generan dominios de saber y reconsideración de valores, a partir de los cuales surgen sujetos "sujetados" a prácticas epocales. Por ello se afirma que las prácticas sociales son del orden del poder y éste se inscribe en la fuerza.



LA COMUNICACIÓN: CONCEPTO

"El sabio tiene dos lenguajes; uno para la verdad; otro para lo oportuno".

Proverbio árabe

Comunicación: Viene del verbo latino **Comunicare** que significa repartir, compartir, hacer partícipe de algo, tomar parte con... Por este origen, la comunicación significa siempre un camino de dos sentidos. Así al comunicarnos pretendemos establecer algo "en común" con alguien; tratamos de compartir alguna información, alguna idea, actitud, emoción....

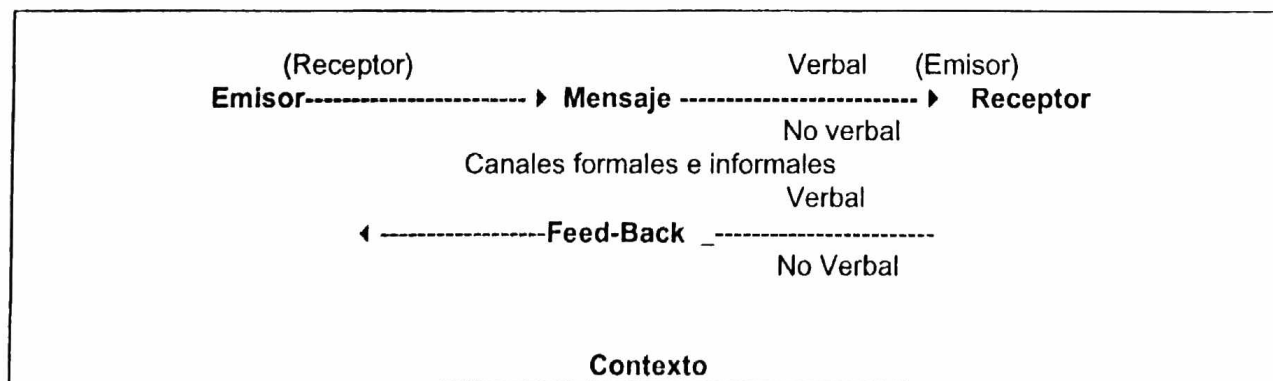
El estudio de la Comunicación humana es esencial para la vida en sociedad y más aún para la tarea educativa. El ser humano por naturaleza es un ser social; no vive solo, aislado, sino en medio de una comunidad de otros seres con los que permanentemente se interrelaciona.

Usted puede ser un excelente docente, pero jamás alcanzará sus objetivos si no es capaz de comunicarlos bien.

Es imposible no comunicarse; cuando alguien calla, comunica que no quiere comunicarse. Tampoco se puede evitar el saludo de alguien sin comunicarle que no se quiere saludar.

Para H. Maturana, epistemólogo chileno contemporáneo, la Comunicación "es un modo de fluir en la convivencia en coordinación de coordinaciones conductuales".¹

La Comunicación es un proceso y como tal involucra un conjunto de acciones en las cuales están comprometidos por lo menos dos seres vivos, que se relacionan y mutuamente producen modificaciones, productos de sus interacciones. Así entendida la Comunicación como un proceso dinámico, está basada en un "feed-back" (retroalimentar) de acontecimientos ulteriores. Se caracteriza por la existencia de:



¹ Congreso Internacional "Comunicación, Integración para el tercer milenio". Chile. Nov. 97

El emisor y el receptor se influyen mutuamente, hay un proceso de retroacción en el receptor, que "gatilla" hacia el emisor produciendo también la retroacción. Los mensajes circulan, al mismo tiempo o sucesivamente; pueden ser verbales o no verbales. Con relación al contexto podemos decir que es toda la información que se encuentra en un momento dado; podemos referirnos a un contexto físico, espacial o temporal, lingüístico (qué palabras y en qué tono) y también histórico (última vez que se vieron o hablaron). Todos estos elementos interrelacionados conducen a una historia, que es una narrativa, que va a formar parte del contexto histórico y que a su vez influirá en las relaciones de los comunicantes.

La esencia de la comunicación consiste en que el emisor y el receptor estén "sintonizados" respecto a algún mensaje en particular: si el mensaje será interpretado sin distorsión, si la imagen que conciba el receptor estará acorde con la que pretendía presentar el emisor, (algo muy similar a un circuito de radio o telefónico).

Cuando el proceso de comunicación no se establece de manera formal, surgirá el flujo informal: el rumor, el chisme, el trascendido, "fuentes bien informadas", etc. Una gran presencia de ellos resquebrajan la moral institucional. Siempre hay que combatirlos. Cuando el ser humano tiene fallas en la comunicación con otros, significa que tiene problemas en el "compartir", en el "tomar parte con..."

En forma similar, cuando en el proceso educativo falla la comunicación entre docente-alumno, fallará también el éxito del aprendizaje. Contrariamente, una buena comunicación constituye el valor más significativo que tiene el docente respecto al aprendizaje de sus alumnos.

No sólo debemos proponernos una buena comunicación con la finalidad de que sea útil para el alumno, sino también para el conjunto del personal de la escuela.

Existen también diversos roles comunicativos dentro de cada institución; hay personas que divulgan o guardan información; otros en cambio, la dispersan.

Ante estos frenos o impedimentos en la comunicación, proponemos junto con Rocío Echeverry² la "**salud comunicativa**" como un nuevo concepto que involucra el uso reflexivo y crítico de los elementos comunicacionales, logrando la promoción y preservación de ella, donde el individuo y la comunidad dejan de ser objeto de atención y se convierten en "sujetos activos" que conocen, participan y toman decisiones sobre su propia salud comunicativa y asumen responsabilidades específicas ante ella.

TIPOS DE COMUNICACIÓN

Para poder expresarse a sí mismo y dar cuenta de sus sueños, anhelos o inquietudes, para hablar con los demás del mundo que los rodea, para relacionarse con la divinidad, el ser humano tiene a su disposición un sinnúmero de **medios de comunicación**: los gestos, las palabras, los dibujos, las pinturas, los sonidos (música), las señales (en caminos, calles, señales de humo), la danza. Incluso cuentan con los

² Docente de la Universidad de Manizales. Colombia. Conceptos vertidos en el Congreso Internacional: "Comunicación, Integración para el tercer milenio". Chile, nov. 97

llamados **medios masivos de comunicación**: radio, T V , cine, prensa, que permiten la comunicación con multitudes, donde las distancias se acortan ayudados por otros recursos tecnológicos como el teléfono, fax, computadora, correo electrónico

De todos los nombrados, **la palabra** es el más perfecto, maravilloso y complejo sistema de comunicación humano. Al decir palabra, decimos también **lenguaje**. Según el diccionario de la Real Academia Española, el lenguaje **"es el conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente"**, o **"estilo y modo de hablar y escribir de cada uno en particular"**. También encontramos la siguiente definición: **"sistema ordenado de signos utilizados para la comunicación"** ³ Todas estas definiciones mencionan al ser humano en lo individual, pero cuando usamos el lenguaje oral o escrito, lo empleamos en relación con él o los otros, de una manera dinámica donde está implicada la acción; esa acción de la que habla Maturana cuando explica el fluir de "coordinaciones de acciones"; una acción coordinada y consensuada con el otro

Para el estudio de la semiótica ⁴, la comunicación humana puede subdividirse en tres áreas:

1. **Sintáctica**: Se refiere a la transmisión de la información y a los canales que se usan para ello.
2. **La semántica**: Se interesa por la atribución de significado. Toda información compartida presupone una convención semántica. Hay palabras claves cuyo significado los alumnos desconocen o le adjudican un significado diferente. Importa la relación de los signos con los referentes.
3. **El aspecto pragmático**: es el relacionado con la conducta y el uso que los hombres hacen de los signos.

EL MENSAJE. LA COMPRESION DEL MENSAJE. SU ESCUCHA

Anteriormente dijimos que el lenguaje es **"un sistema ordenado de signos, utilizados para la comunicación"**. Este carácter del lenguaje, como sistema de comunicación, determina su función social que consiste en intercambiar, almacenar y acumular información. Para cumplir su función comunicativa el lenguaje debe poseer su sistema de signos. El **signo** es una sustitución material de los objetos, fenómenos o conceptos, con lo cual facilita el intercambio de información en la sociedad. Por tanto, el rasgo fundamental del signo es la capacidad para cumplir su misión de sustituto: la palabra sustituye al objeto, al concepto; el dinero sustituye al valor del trabajo socialmente necesario; el mapa sustituye al terreno: los distintivos militares sustituyen a los grados correspondientes.

Para Pierce -fundador de la semiótica- los signos se clasifican en:

- ✓ **Indiciales**: (ejemplo cuando vemos humo es indicio que hay fuego)

³ Yuri M. Lotman "Estética y Semiótica del cine". Ed. Gustavo Gili. Barcelona, 1979. En la cartilla "Comunicación y medios"(Taller de Capacitación de Formadores- FLACSO – Salta 1999-2000)

⁴ Ciencias de raíces antiguas que estudia los signos. Pierce le da este nombre.

- ✓ **Ícónicos:** elementos materiales, parecidos a lo que se simboliza 😊
- ✓ **Simbólicos:** signos arbitrarios convencionales, el más conocido es el lenguaje.

Además, todo **signo** es una **señal** que representa algo para nuestra experiencia. Por ejemplo la palabra "perro" es una señal que representa algo para nuestra experiencia generalizada respecto a los perros. Esta misma palabra no tendría el menor significado para una persona que viniera de un lugar donde no se supiera nada acerca de los perros. La mayor parte de las personas han aprendido esa palabra por asociación, tal como aprendimos la mayoría de las señales.

Cuando aprendimos la palabra "perro" produjo en nosotros casi la misma respuesta que la presencia del animal citado. O sea que cuando oímos esta palabra, recordamos la apariencia de los "perros", la sensación de los mismos e incluso podemos recordar su olor. Sin embargo, existe una importante diferencia entre **el signo y el objeto: el signo** siempre representa **al objeto** dentro de un nivel reducido de sugerencias. Con esto queremos decir que el signo no conlleva todas las asociaciones que el objeto en sí implica. (por ejemplo es probable que el signo "perro" no nos provoque la misma actitud de precaución o atención que nos provocaría un perro extraño rondando cerca de nosotros). Este es el precio del aspecto portátil del idioma.

¿Qué pasa cuando una señal llega a una persona?. Como ya dijimos la misma viene bajo la forma de signo. Si se lo ha aprendido (al signo), se habrán aprendido ciertas respuestas al mismo; estas respuestas son el significado de lo que el signo representa para uno. Se aprenden por la experiencia, como dijimos, pero se ven afectados por el estado en que se encuentre el organismo en ese momento. (por ejemplo si se tienen deseos de comer, la imagen de un bistec no provocará exactamente la misma respuesta que si se está comiendo).

¿Cómo se trasmite y capta un mensaje?. Los mensajes no se pasan de mente a mente como se pasa de mano a mano un paquete; es decir no se captan los mensajes con la fidelidad de una cámara fotográfica. Al contrario, en la comunicación interviene una laboriosa actividad de asimilación parecida a la del organismo cuando asimila los alimentos transformándolos.

Hay una serie de hechos que forman parte de la cotidianeidad escolar y que son consecuencia de la violencia y anomia social. Circulan así cantidad de frases como la siguiente:

"...si seguís haciendo lío, no voy a tener más remedio que presentar el informe de tu "rateada" del lunes pasado a la Dirección. Seguramente te van a sancionar y creo que eso no te conviene porque estás al borde de la expulsión".....

Cada uno de estos comentarios es un **mensaje**, constituido por **contenido y forma**.

Contenido:

a) **Explícito** lo dicho, lo que todos escuchamos; es la estructura lógica racional.

- b) **Implicito** lo que se quiere decir, lo que se deja entrever, lo no dicho; hace alusión a aspectos poco conocidos que se mantuvieron o se desea mantener ocultos. Este nivel produce impacto emocional; condiciona las acciones de los actores institucionales.

Forma o estructura: es complementaria del contenido. En el ejemplo dado se aprecia que el comentario es:

- a) Ambiguo e impreciso; la situación queda indefinida.
- b) Tiene un alto grado de obturación que hace que el mensaje que se trasmite pueda ser escuchado, comprendido y obedecido (mensaje implícito).
- c) Produce malestar, producto del vínculo de tensión entre el individuo y la institución. La norma y su cumplimiento regulan, equilibran la tensión; el desequilibrio es génesis y motor del malestar.

En síntesis, las situaciones de violencia generan e incrementan en la escuela disturbios comunicacionales, malestar e impunidad.

Merece mención especial en las situaciones de violencia hoy, en el ámbito educativo y en la sociedad en general, los efectos de los medios masivos de comunicación, en especial la T.V.

¿Por qué la T.V. más que ningún otro medio de masas provoca preocupación pública? **Pareciera que exige muy poco en comparación con la lectura u otras habilidades.** Esto la hace accesible a personas de toda edad y educación. La violencia es un aspecto muy extendido en la programación de la T.V. Resumiremos a continuación cinco teorías sobre los efectos de la violencia en los medios de comunicación.

1° Teoría de la catarsis:

El punto central reside en que: los seres humanos en su vida cotidiana generan frustraciones que posteriormente los llevan a incurrir en la agresión. La catarsis es el alivio de estas frustraciones mediante una participación por "intermediario" en la agresión ajena.

2° Teoría de los efectos del estímulo:

Su presupuesto principal es que: la exposición a los estímulos agresivos habrá de incrementar la susceptibilidad de una persona para la excitación fisiológica y emocional, lo que a su vez habrá de aumentar la probabilidad de una conducta agresiva. Un estímulo agresivo (un programa violento de T.V.) no provoca siempre una reacción agresiva, ni es probable que provoque un mismo grado de agresividad en todos los integrantes del público.

3° Teoría del aprendizaje por observación:

Se apoya en el supuesto de que: las personas pueden aprender una conducta agresiva al observar la agresión que surge en descripciones hechas por los medios de comunicación, y bajo ciertas condiciones, modelar su conducta sobre los personajes agresivos de esos medios. La violencia por T.V. de acuerdo a esta teoría no sólo aumenta

la probabilidad de agresión en el público al aportar oportunidades de que sus integrantes aprendan sobre la agresión, sino también al presentar a personajes violentos que funcionan como modelos de conducta para los espectadores.

4° Teoría del refuerzo:

El presupuesto central de esta teoría es que: **las imágenes de violencia en T.V. refuerzan cualesquiera pautas establecidas de conducta violenta** que los espectadores traigan consigo ante los medios.

5° Teoría del cultivo :

El efecto principal no es tanto la conducta violenta como las emociones- miedo, ansiedad, alienación- con que las personas adoptan los mundos simbólicos y violentos de las dos primeras teorías como si fueran reflejos de la realidad.

RELACIONES INTERPERSONALES

La vida de las personas es dinámica porque se considera que recibe influencias de elementos diversos a lo largo de su vida. Podemos dividir estos elementos en dos grupos:

1. Uno surge de las **interacciones con los demás**: familia, amistades, profesores... Nos interesa el alumno de EGB3 y las concepciones que tienen sobre él las personas que lo rodean: qué piensan de él, la valoración de sus capacidades y características "traspasadas"⁵ de maneras diversas (orales, gestuales, conductuales...) y que hacen que el alumno se vaya confeccionando una idea de cómo ha de ser, a la que se va adecuando de alguna manera. Así, si un profesor, con sus acciones o expresiones, "traspasa" unas expectativas determinadas sobre las posibilidades o las limitaciones de sus alumnos, y éste las percibe, pueden producirse cambios en sus acciones, pensamientos o emociones para adaptarse a las expectativas que le transmite el docente:

- ✓ Puede cambiar su nivel de motivación hacia las tareas que tengan relación con las expectativas del profesor.
- ✓ Puede cambiar la concepción de su autoconcepto para adecuarlo al que percibe.

Esta imagen proyectada por los demás puede condicionar más o menos a quien la recibe según objetos diversos entre los que se destacan la capacidad de influencia que tienen en el adolescente las personas que la dan. Si quiere a dichas personas (buena relación afectiva), las valora (tienen prestigio ante él. Son como el querría ser), o cree que tienen poder (de decisión, de otorgar recompensas), influyen más. En caso contrario, personas no valoradas o no queridas pueden no sólo no influenciar sino orientar al alumno en dirección opuesta a la imagen que transmiten de él.

2. Otro conformado por la **interpretación y construcción personal**: influyen elementos como el autoconcepto anterior o las expectativas propias que pueden distorsionar la realidad. Importa sobremanera lo que el alumno dice del profesor "*este profesor me*

⁵ Término usado por los autores de "Como dar respuesta a los conflictos"- G.Casamayor (coord). Pag 79. Ed. Biblioteca de Aula. 128

tiene manía", "siempre piensa que lo hago mal", que son reflejos de las expectativas de un estudiante sobre la imagen que creen que el docente tiene de él y que provocan una percepción que puede no corresponderse con la realidad. Asimismo el alumno pone en funcionamiento su habilidad física, cognitiva, emocional, en las situaciones en las que se encuentra, interpreta y valora los resultados obtenidos en tareas específicas o en las interrelaciones con sus pares, la familia, los profesores lo que le va posibilitando confeccionarse una idea de sí mismo "só jugar bien al football", "no tengo memoria"

A partir de lo que indicamos en los puntos 1 y 2, el alumno en constante interacción con los elementos citados va confeccionando el **conocimiento y la valoración sobre sí mismo, el autoconcepto y la autoestima.**

Las relaciones entre los estudiantes pueden llegar a incidir de forma decisiva en la consecución de determinadas metas educativas y determinados aspectos del desarrollo cognitivo, afectivo y de socialización de cada alumno. La adquisición de competencias sociales, la relativización de los puntos de vista propios, el control de los impulsos agresivos, el incremento de las aspiraciones y del rendimiento académico de los alumnos, su autoconcepto académico, interrelacional, son algunos de los aspectos influenciados.

El grupo de adolescentes que se forma en la escuela socializa al alumno y hace de puente entre cada elemento integrado en él y la sociedad adulta. Sirve, por este motivo, como contexto de aprendizaje de integración social, y que dadas las características de la adolescencia, se realiza cuestionando las estructuras sociales que le rodean (familia, escuela, sociedad...) Es el grupo quien cuestiona las normas sociales, familiares, sus valores, sus estructuras... y se utiliza para probar formas alternativas que ayudan en la búsqueda de la identidad propia del grupo y de sus miembros. -Es también el grupo un contexto que posibilita aprendizajes de aspectos personales, comportamentales, intelectuales o afectivos.

Por la proximidad física y las semejanzas de edades, necesidades o intereses, en el grupo se produce imitación e identificación entre sus miembros. La imitación no sólo se realiza en el ámbito comportamental, sino que también se lleva a cabo en aspectos cognitivos, afectivos o morales. Esto provoca que el grupo sea un elemento influyente como patrón de conducta. Crea además entre todos sus integrantes deseos de pertenecer al mismo.

LOS MODELOS COMUNICACIONALES EN EL AMBITO ESCOLAR

Cuando hablamos de educación, hablamos básicamente de un espacio comunicativo. Las ideas sobre la comunicación han ido variando en el curso de los tiempos.

Las teorías modernas dejan de lado el concepto de palabra como "unidad" de comunicación como así también el concepto de mensaje, código, emisor y receptor como estructura de la comunicación. Estas nuevas corrientes se basan en autores de la Filosofía del Lenguaje como Austin y Searle, y de la Biología como Maturana.

El conductivismo derivado en el construccionismo y por último en el construccionismo social han aportado nuevas dimensiones al concepto de comunicación.

Un concepto más complejo toma a la conversación como la unidad comunicativa entre las personas, siendo ésta mucho más que el lenguaje, las palabras, las estructuras, la gramática o la sintaxis, es algo más complejo y con dimensiones que se plantean en múltiples planos.

Maturana (biólogo chileno y una de las personas que más ha influido en el pensamiento epistemológico moderno) dice que la conversación es la resultante de una intersección entre lenguaje y emoción (para el autor conversar es "languajear y emocionarse").

De acuerdo al lenguaje que se pone en juego en la conversación, ese lenguaje convoca ciertas emociones, sentimientos y ciertos estados de ánimo.

La emoción aparece como una respuesta casi biológica que tiene que ver con los animales que también se emocionan. Los sentimientos son algo más complejo, más cultural y son el resultado de una construcción en el tiempo. Los estados de ánimo son como tonos de base emocional; una especie de actitud que incluye emociones, ideas y que me predisponen de una manera determinada a enfrentar las situaciones (optimismo, pesimismo, ambición, resignación, etc).

De acuerdo a las emociones que uno siente, al estado de ánimo desde el cual uno opera y a los sentimientos que uno ha construido con la gente, uno usa un lenguaje u otro, es decir, diferentes lenguajes.

¿Por qué es para estos autores la conversación y no la palabra la unidad comunicacional sobre la que tenemos que forjar nuestra atención?

Porque la conversación es lo que va a permitir a las personas construir sistemas de significados, creencias, valores y va a desarrollar prácticas sociales con el otro. En ella, lo que va a funcionar como motor de las personas es la **emoción**; ésta es la que mueve a las personas a la acción. Las personas hacen en función de lo que sienten y no tanto en función de lo que piensan.

Pero ¿cómo construyen los significados de las cosas, las personas? ¿cómo cada uno sabe el sentido de lo que el otro le dice? A través de una operación muy compleja que es la **construcción de relaciones texto-contexto**.

Ningún texto significa nada sino está en un contexto, pero a su vez no hay un solo contexto; cada cosa puede ser contextualizada de diferentes maneras. Ej: si yo hablo con alguien hay un contexto en la conversación; a su vez la persona con la que tengo la conversación, tiene un contexto propio (cultural, de su historia). Yo tengo mi contexto y los dos compartimos otras dimensiones contextuales que hacen que esta comunicación vaya adquiriendo un sentido y un significado complejo.

Si nosotros pensáramos en el contenido; en la estructura gramatical, la misma frase dicha en un contexto o en otro puede tener significados antagónicos.

Lo cierto es que en cada caso de este proceso conversacional (y la educación es un proceso conversacional) se van a construir sistemas de significados y emociones que van a mover a las personas a ciertas prácticas.

Entonces nosotros estamos obligados a pensar que debemos construir esos procesos conversacionales que tienen que ver con la educación como intención.

Siempre hay una intención en la actividad educativa; la educación no es ingenua, es intencionada, siempre hay una propuesta aunque uno no se da cuenta y esa intención se va a transmitir en ese montaje conversacional que nosotros vamos a hacer, en el sistema de significados y emociones que vamos a jugar y va a mover a las personas a la acción.

Debemos pensar que el montaje educativo que estamos desplegando en la prevención de la violencia no está dando resultados, no está generando un contexto emocional tal que mueva a las personas a la acción que es necesario desarrollar para su protección.

Podemos pensar también en la educación en gral. ¿qué sistema de emociones y significados estamos construyendo con las personas que educamos y qué resultado tiene ello en la acción?

Es un tema para reflexionar, si estamos teniendo como resultado, las personas y la sociedad a la que aspiramos.

Los sentimientos que se ponen en juego en la comunicación cambian la interpretación de las palabras y las palabras que se emplean pueden modificar los sentimientos de las personas.

En la educación construimos una conversación entre docentes y alumnos, la que está compuesta de palabras pero que también genera sentimientos, los que moverán a los participantes a actuar de un modo u otro.

Si uno como docente se siente interesado por los alumnos, disfruta del enseñar y lo hace con cariño, resulta más fácil interesar a los alumnos en el proceso educativo, se estimula nuestra creatividad y disminuye así el cansancio.

Si los alumnos logran sentir curiosidad, vencer la vergüenza y el miedo y querer al docente, comprendiendo mejor los contenidos de la enseñanza, tendrán un mejor rendimiento y podrán emplear los conocimientos adquiridos con mayor eficacia y placer.

Se propone considerar a la actividad educativa como una conversación a partir de la cual deberán surgir sentimientos que muevan a la acción: la utilización de los conocimientos adquiridos en el ejercicio de una práctica adecuada a las situaciones que la vida plantee.

Es de gran importancia para el éxito del proceso educativo el tono emocional que ese proceso va adquiriendo y la motivación para la acción que de él resulte.

LA CONVERSACION COMO ESCENARIO DE VIDA.

Volviendo a la idea de conversación, ésta se da además dentro de escenarios conversacionales que se componen de una escenografía, roles, vínculos entre personas, de acciones que se van desarrollando y que van revistiendo ese proceso conversacional de un sentido o de otro; de la resultante que obtengamos con la construcción de estos

escenarios probablemente emerja el curso de acción de las personas y puedan moverse en un sentido o en otro y operar de manera diferente.

Si decimos que la conversación es mucho más que el lenguaje y las emociones, y ocurre en un contexto, hay un trasfondo social constituido por una compleja trama que tiene una historia y un futuro al cual se proyecta, el que puede ser deseado o temido.

A su vez, se entrecruzan las historias y contextos particulares de los participantes y también intervienen hechos inesperados que pueden modificar total o parcialmente el sentido del proceso comunicacional.

Así también, en todo proceso educativo siempre habrá cierta intención emocional que connotará los contenidos, proponiendo cierta forma de actuar.

Por suerte cada vez se da más importancia a los contenidos actitudinales y procedimentales, incluyéndose en la planificación educativa no sólo lo que los alumnos piensan sino también lo que sienten y hacen.

Para abordar el problema de los conflictos se propone pensar en cómo modificar el escenario educativo en su conjunto: contenidos, emoción, acción y contexto.

La convicción y el deseo son cosas a las cuales, las personas tienen que adherir con el intelecto pero especialmente con los sentimientos. Yo no puedo estar convencido de nada, si no pongo el corazón en eso. Estar convencido significa mucho más que saber o pensar que esto sería lo mejor, significa sentir, significa un sentimiento, un estado de ánimo, emociones asociadas a esa convicción.

El deseo y la convicción son el resultado de una construcción compleja de nosotros mismos que va ocurriendo a lo largo de la vida, dentro del marco de un proceso social, en un contexto general, una historia personal, familiar, etc.

Las convicciones y las creencias, las ideas, los deseos de las personas están atravesadas por dos ejes:

- **Eje diacrónico:** eje del tiempo, de la historia, de aprendizajes anteriores, pero a la vez tiene que ver con un futuro, un proyecto, a donde yo quiero llegar. Es el eje del tiempo: pasado, presente y futuro.
- **Eje sincrónico:** eje actual relacionado con dos polos:
 - . polo social: en el cual podemos imaginar un sistema de roles, vínculos y funciones que uno va desempeñando en la vida en relación con el otro, constituyendo esa compleja trama social de la cual cada uno de nosotros forma parte.
 - . polo psicológico: interno, personal que tiene que ver con los sistemas de emociones, ideas, creencias, valores que uno tiene en cada momento de la vida y los cuales tienen que ver con múltiples factores.

Las convicciones de las personas son el resultado de una construcción compleja. Nosotros no podemos inyectar convicciones en la gente, pero sí podemos ser parte de

esta trama social, de esta historia, de esta construcción del proyecto, de este intercambio de ideas, creencias, prejuicios, etc. Podemos ser una parte muy humilde en el campo de construir convicciones, en el campo de ayudar a los alumnos a tener una actitud hacia la vida que les permita protegerse. Cómo? dándoles alguna posibilidad para que cuenten con herramientas que le permitan modificar su destino, construyéndolo desde nuevas actitudes y valores. Hay que **transmitir** ciertas **emociones** que tengan que ver con el concepto de cultura del cuidado.

¿Cómo hacer para no caer del lado del dogmatismo o del dejar hacer? Una forma sería la utilización de la Etica y los Derechos Humanos. Cada uno de nosotros por el solo hecho de ser personas tenemos derecho a la vida, la libertad, a la honra.

¿Qué significan en el fondo los derechos? Significan una forma de expresar el contrato social entre las personas. La cultura humana se basa en un contrato social, en una ley simbólica. Las normas que tenemos son el hecho fundante de la especie humana. Esta se constituye y nos diferencia de los primates superiores a partir de la institución de la ley simbólica, de algo que por consenso y de manera inconsciente todos cumplimos y aceptamos .

Toda esta ley supone la necesidad de sentirse bien con el otro, respetando las normas de convivencia. El contrato social humano ha tenido diferentes expresiones a lo largo de la historia. El tema de los conflictos en la escuela podemos desarrollarlo desde dos ejes:

El eje de la ética: de los derechos humanos que nos va a permitir establecer diferencias entre los escenarios en los que se da la comunicación con los otros. Hay escenarios en que se promueven y salvaguardan los derechos de las personas y escenarios que violan y desprotegen esos derechos.

Los Derechos Humanos deben permitir vivir con mayores y mejores niveles de bienestar, cuidado, protección, seguridad, mayor y mas pleno ejercicio de derechos por parte de las personas, lo cual significa responsabilidad hacia los derechos del otro.

El eje de los sentimientos, las emociones: que es el eje individual que orienta a las personas en dirección al bienestar o al sufrimiento. La posibilidad de sentir alegría, placer, amor, bienestar en cada acto o la situación de sentir vergüenza, odio, insatisfacción, dolor.

Nuestro trabajo como docentes debe orientarse en el sentido de prestar ayuda a las personas (alumnos) para tener herramientas que les permitan encontrar el territorio de los derechos y el bienestar;

Trabajar en la construcción del conocimiento y la convicción acerca de los derechos que asisten a las personas, trabajar para que los adolescentes puedan desplegar los sentimientos que los ayuden a crecer y mejorar su calidad de vida. En este plano como educadores debemos ofrecer a nuestros alumnos la posibilidad de explorar el acceso a nuevas formas de valorar su persona y los otros, poder revisar, analizar, reflexionar sobre las actitudes propias y ajenas que muchas veces son generadoras de conflictos, poder elegir entre maneras mas saludables de con-vivir.

Trabajar desde esta protección de los derechos: en un ámbito de participación, de posibilidad de comunicación, de apertura hacia la comunidad, de trabajo participativo, de co-creación y co-construcción del conocimiento entre docentes y alumnos.

Para ello será necesario poner mi subjetividad al servicio de la subjetividad del otro. ¿Cómo?, aceptando que hay cosas que no las tengo resueltas y desde este lugar y desde esta posición, yo puedo construir con el otro. Trabajar desde la duda, desde el problema no resuelto, desde la posibilidad de buscar y construir juntos las respuestas. Hay que explorar, hay que intentar, "hacer cosas" que a veces saldrán bien y otras no tanto, pero que de todas formas nos ayudarán a crecer.

Aquí entramos con otro tema que es el **Amor**. Sobre el amor se han escrito múltiples teorías, nosotros vamos a tomar este tema desde H. Maturana. El dice que "amor es reconocer al otro como otro legítimo para la convivencia." "Amar es reconocer la legitimidad del otro como igual a mí y que es legítimo para mí". Eso es amar a la gente. Desde este lugar yo me comprometo a tener una actitud amorosa hacia el otro y desde allí debo cuidarlo y protegerlo.

HACIA UNA PEDAGOGIA DE LA PREGUNTA

Estamos bastante acostumbrados a trabajar con una serie de conceptos alrededor del lenguaje que tienen que ver con su estructura, sintaxis, gramática, significados desde el punto de vista de la semántica y la semiótica. Pero hay una concepción del lenguaje muy interesante que no se conoce mucho en las escuelas.

Hay una serie de autores Austein y Searli, filósofos del lenguaje trabajaron sobre la idea de que cada vez que yo digo algo, además de "decir" y del significado de lo que digo, yo estoy haciendo algo, produciendo un acto de habla, un acto comunicativo. Se llama "**Teoría de los actos de habla**", en los discursos "se comete"; se realiza algo. Tendemos a pensar que el hecho de decir sin hacer, no produce cambios. Estos autores cuestionan esta idea y sostiene todo lo contrario: cada vez que yo digo, estoy realizando un acto y ese acto produce cambios muy concretos, cambios que tienen una eficacia fáctica, son hechos. Esos cambios, fundamentalmente se centran en los compromisos que asumen las personas a partir de esos actos. Por ejemplo: cuando el juez de paz casa al hombre y la mujer, los declara en matrimonio, esta declaración tiene una eficacia fáctica porque esas personas han cambiado el tipo de compromiso que tienen.

Decir es un hacer especial, que produce cambios en las personas y en las cosas ; a ello llaman técnicamente "valor ilocutorio de la comunicación". Se pueden pensar diferentes tipos de actos de habla:

Un acto de habla puede ser una **declaración** por ejemplo si digo: "tengo sed" estoy declarando algo que en este caso proviene de un estado interno mío esta declaración me compromete ante ustedes cuando lo digo, si después de ello me ofrecen un vaso de agua y yo no quiero nada, se puede pensar que o les he mentado, o estoy rechazando algo que Uds. me ofrecen. Algo va a pasar entre nosotros, a partir de esta declaración, algo cambió.

Otro tipo de acto de habla son los pedidos. Yo digo ¿podés prestarme diez pesos? Esto genera un compromiso de decirme que sí o que no, si me dice que no a lo mejor le voy a reclamar que no me está ayudando con cosas que yo necesito, si me dice que sí, el

otro podrá pensar si se los voy a devolver o no. Es como una especie de danza comunicativa en la cual se van construyendo compromisos entre las personas.

Otro acto de habla es preguntar. Yo le pregunto algo al otro y espero una respuesta a cambio. Habría una cantidad de otros actos más como por ejemplo insultar; uno puede insultar con palabras groseras o insultar de otra forma mucho más sutil.

Entonces, el valor que un acto comunicativo adquiere como acto de habla no necesariamente tiene que ver con la estructura gramatical o el significado de las palabras, sino con el significado que eso adquiere en ese vínculo, en esa relación especial entre las personas.

Todo esto tiene que ver con la idea de la pregunta ¿qué es una pregunta en cuanto a su valor ilocutorio, como acto comunicativo? En general vivimos suponiendo que hacemos preguntas cuando en realidad no lo son. Si digo ¿me podés alcanzar un vaso de agua?, no estoy preguntando si puede o no, me interesa que me lo alcance, en realidad es un pedido.

De este modo hay preguntas que no importa cuantos signos de interrogación yo les ponga, no son **preguntas genuinas**. Cuando un docente pregunta : "a ver Carlitos ¿qué día Colón descubrió América? Eso tiene una sola respuesta verdadera, en realidad eso no es una pregunta sino un pedido.

Los teóricos de esta línea de comunicación sostienen que para que una pregunta sea genuina, esa pregunta debe admitir más de una respuesta posible y esa respuesta me es desconocida.

A nosotros nos han educado en la pedagogía de la respuesta, que no se compone de preguntas genuinas. Actualmente eso ha cambiado. Nosotros trabajamos con cierto tipo de temática que tiene que ver con lo social, con lo humano, y tenemos que plantearnos esto, porque una pedagogía de la respuesta cierra caminos, impide la creatividad, la búsqueda, la investigación de la propia respuesta, es una pedagogía que limita.

Una pedagogía de la pregunta en cambio es una pedagogía en la cual, en primer lugar, el que tiene la función docente se libera de la obligación de tener todas las respuestas. Las preguntas se formulan para que las personas piensen, donde pueden existir múltiples respuestas válidas, donde no hay una respuesta final y de ese modo el tema queda abierto a futuros aprendizajes.

Si queremos lanzarnos a su uso tenemos que renunciar como personas y como sistema educativo, al espacio de poder que da ser el que detenta todas las respuestas y ser el que tiene la válvula para decir: "bueno este piensa como yo o me muestra otra forma de ver las cosas".

La pedagogía de la pregunta no es una pedagogía ingenua, así como tampoco es una pedagogía donde se pierde la asimetría de roles necesaria entre docente y alumno. Es una pedagogía donde todos aprendemos juntos, pero donde hay alguien que conduce y dirige el proceso pedagógico. Tenemos que aprender a decir "no sé", investiguemos juntos, de esta manera podremos construir juntos el conocimiento de cómo con-vivir sin violencia.

Proponer escenarios basados en la creatividad donde siempre quedan cosas pendientes, donde quedan líneas para seguir investigando y donde las personas protagonizan desde sus sentimientos, desde sus creencias, desde su contexto social, con la participación de la familia en esa construcción del conocimiento



MODULO II

AUTOESTIMA

El equilibrio personal posibilita al ser humano mantener una buena relación consigo mismo y con los demás, permitiéndole al mismo tiempo un aprovechamiento positivo de todo lo que le rodea y en el que se ve incluido como individuo y persona social. La **autoestima** es un aspecto que tiene mucho que ver con este equilibrio personal y que a continuación pasamos a considerar específicamente.

Empezaremos por definir al **autoconcepto** como la representación de uno mismo, que incluye la opinión sobre cómo es uno, tanto en su aspecto corporal (apariencia), como en referencia a las habilidades, destrezas y comportamientos físicos, psicológicos, afectivos, sociales. Es plurifuncional porque abarca diferentes aspectos personales. Como esta concepción de uno mismo es subjetiva, puede o no estar acorde con la realidad.

El autoconcepto es una pieza fundamental en la conformación de la personalidad porque además de ofrecer una imagen de uno mismo, hace de filtro en la percepción de la realidad. Se crean expectativas en relación a las capacidades y habilidades propias, determinando la forma de acceder a la realidad. Ejemplo: el desafío de superar un obstáculo que cree fácil, aunque es difícil en razón del alto autoconcepto que se tiene de las propias habilidades.

Autoestima: aunque hay autores que utilizan a este concepto como sinónimo de autoconcepto, son diferentes ya que la autoestima alude a la valoración del concepto de sí mismo. Es la actitud hacia uno mismo que más se relaciona con la afectividad personal. Es el "amor propio".

La autoestima es un aspecto importante en el desarrollo de la personalidad ya que todas las relaciones se encuentran mediatizada por ella. Un aceptable nivel de autoestima implica una adecuación entre aspiraciones, autoconcepto y **Yo Ideal**. Este concepto define lo que uno querría ser (Yo futuro, Yo posible). Su interacción con el autoconcepto da pie a actitudes hacia sí mismo que pueden llegar a ser más o menos positivas.

La interrelación entre autoconcepto, Yo ideal y autoestima se encuentra también influenciada por los valores que sustenta una persona, ya que estos le marcan las finalidades que persigue, determinando una mayor o menor concordancia entre aquellos. Los acontecimientos vividos como éxitos o fracasos, con la consecuente optimización o disminución de la autoestima dependen de tal concordancia.

Aunque la autoestima funcione como un concepto global, puede experimentarse parcialmente según las circunstancias. Ejemplo: una persona puede sentirse mal a nivel familiar, poco reconocida, descontenta, pero no así a nivel laboral, manejando en ambos casos distintos niveles de autoestima.

Las actitudes hacia sí mismo se van conformando a lo largo de la propia historia y de una manera dinámica, influenciadas por:

— **Las interacciones con los demás** experimentadas en los distintos grupos de pertenencia (familia, escuela, amigos, colegas, etc). Las concepciones que las personas le van atribuyendo influirán en la propia idea que va conformando de sí mismo (efecto pigmalión). La experiencia de sentirse objeto de consideración de los demás, precede a la

experiencia de consideración de sí mismo. La influencia de los primeros años será de la familia, pero en los años escolares se tomarán las relaciones con sus pares como espejos en qué mirarse.

— **La Interpretación y construcción personal** del sí mismo surge a partir de la validación de los otros y adquiere autonomía hacia el final de la adolescencia. La persona filtra, interpreta la opinión que los otros tienen de ella de acuerdo a sus expectativas y autoconceptos previos.

Factores fisiológicos como el tamaño, desarrollo muscular y aspecto físico inciden en las actitudes y expectativas de la persona, confirmando, exagerando o destruyendo el concepto que tiene de sí misma. Si esta imagen corporal es importante, por cuanto la primera impresión que tenemos del otro es a través de su imagen física, lo es más durante la adolescencia.

Los cambios del cuerpo inquietan al joven al punto de sentirlo como extraño, ajeno y/o difícilmente controlable. Esta ansiedad originada en lo corporal, se ve de hecho reforzada por los medios de comunicación, que presentan un cierto ideal físico de hombre y mujer, necesarios para triunfar en la vida, según los cánones de belleza del momento.

Muchos complejos de la adolescencia tienen su base en imaginarios defectos físicos que pueden perturbar la relación social del joven, generando verdaderos trastornos de personalidad. Sin embargo no podemos sustentar el desarrollo de la personalidad solo en este aspecto. Es función de los educadores hacer que el adolescente valore su corporeidad, se acepte como es, incorporando otros aspectos tanto o más importantes que inciden en la formación como personas.

IMPORTANCIA DEL OTRO EN LA REALIZACIÓN DE “SÍ MISMO”

Desde el primer contacto con la madre, el niño va introyectando valores familiares de fuerte impacto en su constitución personal. En la adolescencia, estos valores se replantean pero siempre a partir de una referencia a lo experimentado, aunque dicha referencia sea inconsciente.

Los padres con sus actitudes educativas, favorecen o dificultan el desarrollo de una imagen positiva en los hijos. Padres autoritarios, originan hijos inseguros, de baja autoestima, sin capacidad de iniciativa; pero los que más problemas acarrean en sus hijos son los padres incongruentes, es decir aquellos que les brindan imágenes contradictorias de sí, promoviendo el desarrollo de una personalidad inestable y conflictuada.

En el ámbito escolar, tiene más que ver el tipo de actitudes entre docentes y alumnos para favorecer una autoestima positiva, que las capacidades intelectuales, para el éxito académico.

Los profesores y compañeros se convierten en personas de significado para el alumno. Múltiples investigaciones demuestran que su nivel de aspiraciones se relaciona con el comportamiento del docente: estilo de relación y comunicación, nivel de tolerancia, capacidad de orientación, interés hacia su alumno, etc.

La identificación con sus compañeros le proporciona seguridad siempre que el alumno sea aceptado e integrado por el grupo, a la vez que su autoestima le permita sentirse reconocido y valorado como miembro del mismo. A los jóvenes de baja autoestima, preocupados por la crítica y la censura, les será difícil integrarse, hacerse de amigos.

El grupo puede llegar a incidir de forma decisiva en el desarrollo cognitivo, afectivo y de socialización del joven, como así también fijar objetivos y lograrlos. Un grupo pequeño de jóvenes reunido a partir de la amistad, se caracteriza por:

- . aparecer como un núcleo social que hace de puente entre cada miembro y la sociedad adulta;
- . cuestionar las normas sociales, familiares, sus valores y estructuras, probando formas alternativas que identifique al grupo y a sus miembros;
- . dar estabilidad afectiva, proporcionando seguridad, aceptación y motivación a sus miembros para participar en tareas que se acepten como grupo;
- . ser coherente consigo mismo, tendiendo a unificar actitudes, conductas y pensamientos, promoviendo la imitación e identificación del grupo como tal y de cada uno de sus miembros, reforzando el sentimiento de pertenencia;
- . brindar ayuda a sus miembros, a través de conocerse y comprenderse unos con otros;
- . promover el conocimiento de cada uno, devolviéndole una imagen de sí mismo que le ayude a percibir las propias posibilidades y limitaciones, lo que es importante para la construcción de la autoestima;
- . aprender diferentes roles (dirigente, dirigido), mediante el intercambio en el control de la relación, la reciprocidad, la colaboración y el respeto.

Las influencias de un grupo no siempre son positivas. La existencia de miembros distorsionadores, de líderes dictatoriales, de miembros incompatibles con los objetivos grupales cuyos intereses y necesidades perjudican al resto o irresponsables y sin criterios propios, fácilmente manejables, desfavorecen los objetivos positivos que persigue un grupo.

Es importante señalar también cómo la estructura de un grupo ayuda o no para la consecución de objetivos, siendo la cooperativa la que aporta más posibilidades de logro, como también propicia la concreción de buenas autoestimas en sus miembros.

AUTOESTIMA Y EDUCACION

Quererse a uno mismo y valorarse como persona es algo a lo que la educación debe prestar apoyo, especialmente a nivel de los adolescentes, cuando las seguridades anteriores del sujeto se deshacen, cuando el desarmonizado desarrollo corporal y la búsqueda dolorosa de identidad pueden echar por tierra el aprecio por uno mismo.

Es misión de la escuela acompañar en el desarrollo total de la persona, no prestando solo atención al almacenamiento de información y a la capacidad cognitiva. A muchos educadores les resulta difícil promover la autoestima en sus alumnos porque

fueron ellos mismos educados en la cultura de la falsa modestia, y la confusión de la confianza en sí mismo como orgullo.

En algunas situaciones, la precaria o excesiva valoración de sí mismo puede ser responsable, junto a otros elementos, de problemas que se presentan a nivel escolar. La autoestima negativa puede llegar a generar conflictos en relación al aprendizaje, a la relación del alumno con sus docentes, con sus pares y consigo mismo, promoviendo conductas agresiva o negativas.

Los conflictos ocasionados por la autoestima, pueden provenir de ámbitos diferentes: de una familia que exige demasiado académicamente al hijo; de actuaciones, demandas, expectativas de los docentes, no acordes a las posibilidades del alumno; del propio grupo con sus aportes lapidarios o constructivos; del propio sujeto que se marca objetivos alejados de sus posibilidades, o no ve como posibles a los cercanos.

Los objetivos que deben fijarse desde el ámbito educativo, para el logro de una autoestima positiva pueden resumirse en los siguientes:

- . Que el joven se sienta seguro y contento consigo mismo, que conozca y confíe en sus capacidades, que se sienta responsable de sus logros y se maneje en forma relativamente autónoma.

- . Que se relacione con los demás a través del entendimiento y el interés hacia el otro, demostrando disposición para la ayuda y la cooperación.

- . Que pueda integrarse a los diferentes grupos sociales de pertenencia en forma crítica pero constructiva, lo cual implica conocer sus capacidades, tener seguridad en sí mismo y poder analizar las situaciones a fin de tomar decisiones.

Para el logro de estos objetivos es importante tener en cuenta el clima creado en clase y las actitudes del docente.

Es importante en primer lugar que se promueva el autoconocimiento, es decir que el alumno alcance a conocer cómo es, qué es capaz de hacer y qué no, lo que le permitirá afrontar lo académico sin frustraciones, participar colectivamente y ejercer su responsabilidad personal.

Para esto, la propuesta didáctica debe ofrecer alternativas interesantes y posibles de aprendizaje, en relación a las posibilidades de cada alumno, conocidas de antemano por el docente. Esta debe incluir la revisión, el análisis y la valoración de las tareas, lo que ayudará en el conocimiento de sí mismo.

Otro aspecto a destacar es que el alumno se establezca finalidades de superación personal. A pesar de conocerse y quererse, el joven debe avisorar como necesario, la adquisición de nuevas habilidades o mejorar las que ya tiene. En función de múltiples factores, las personas deben adaptarse a nuevas perspectiva o realidades, cuyo logro será posible a través de perseguir metas de mejora personal. En este sentido las experiencias de éxito no deben enfocarse solo en los resultados, sino también en los procesos para conseguirlos.

La voluntad para mejorar y el esfuerzo que lo permita, también es de suma importancia para consolidar la perseverancia y aceptar las contrariedades, fortaleciendo la autoestima positiva. La aceptación de los contratiempos y de los errores, deben impulsar al joven a reiniciar acciones y modificar procesos.

Cuando se trabaja la autoestima en clase, hay que cuidar que la sobrevaloración personal no ocasione una infravaloración de las personas que rodean al joven. Si solamente se potencian las actitudes hacia sí mismo, existe el peligro de transformar al adolescente en un ser individualista, seguro de sí mismo pero con poca predisposición a la solidaridad, a la colaboración. Cuando las propias cualidades se encuentran sobredimensionadas, surge la arrogancia y hasta la prepotencia.

En relación a los enfoques metodológicos que son eficaces para fomentar el equilibrio personal y la autoestima es conveniente:

- . Diferenciar las habilidades concretas para determinadas tareas o aprendizaje de la valía global de la persona, lo cual evitará la frustración y alimentará el esfuerzo, la constancia. Ej. No se ha de juzgar a alguien por un aprendizaje incorrecto sino por sus cualidades globales.
- . Devolver al alumno una imagen positiva de sí mismo, que guarde relación con sus habilidades y cualidades personales. Esto no significa que no se deban señalar si es preciso, aspectos incorrectos o desubicados de su persona.
- . Tener en cuenta lo que el joven valora de sí y sus metas personales, para intervenir con propuestas que desarrollen esas habilidades o las optimicen.
- . Potenciar las metas que el adolescente se establece hacia sí mismo, porque así serán alcanzables y acordes a la realidad. En este sentido, la autoexigencia ha de ser razonables para la promoción de la autoestima.
- . Establecer objetivos a conseguir como resultados a obtener, centrados en cada alumno, evitando establecer comparaciones. Estas en lugar de motivar, crean entre las relaciones competitividad, rivalidad y conflicto.
- . Ofrecer la ayuda necesaria a cada alumno para que adquiera competencia en aquellas áreas que presenta dificultades, a través de asistencia individualizada o aplicando programas en donde se trabajen capacidades cognitivas generales, habilidades sociales, procedimientos concretos, etc.
- . Llamar la atención ante los errores, pero sin connotaciones negativas. Es importante promover el replanteo de la situación y la orientación hacia otros caminos de resolución, evitando el miedo al fracaso. Muchas veces este se relaciona con la valoración que se realiza solo de los resultados y no de los procesos utilizados.
- . Facilitar situaciones en las que el alumno ponga en práctica su autonomía y responsabilidad general. Esto le permitirá sentirse seguro y protagonista tanto de sus éxitos como de sus errores. Hay que revisar los compromisos adquiridos y los esfuerzos utilizados.

. Tener presente que el problema de la autoestima no se soluciona marcando bajos niveles de éxito, como tampoco brindando libertad sin límites o alabanzas excesivas. Estas estrategias no sirven pedagógicamente y pueden ocasionar en los jóvenes imágenes personales desajustadas con la realidad.

. Para favorecer la autoestima del joven, es necesario también observar y orientar en relación a los vínculos que establece con los pares, los docentes u otros adultos de la institución. Asimismo se ha de tener en cuenta el papel que juega la familia en la promoción positiva del concepto de sí mismo.

CONFLICTO : concepto

Dudley Weeks : *"Es el resultado de la diversidad que caracteriza nuestros pensamientos, actitudes, creencias, percepciones, sistemas y estructuras sociales. Es una parte de nuestra existencia"*.

Gregorio Casamayor: *"Un conflicto se produce cuando hay un enfrentamiento de los intereses o las necesidades de una persona con los de otra, o con los del grupo, o con los de quien detenta la autoridad legítima"*.

Alcaide- Ravena –Guala: *"Conflicto es la relación entre dos o más personas que realizan conductas tendientes a obtener metas que son incompatibles o que alguno de ellos percibe como incompatibles"*.

Alfio Puglisi: *"Por conflicto entendemos una situación dinámica en la cual varias personas se mueven sobre las posiciones ocupadas por otras. El campo puede ser graduado o no, y la percepción del mismo puede además, no ser clara"*.

De todas las definiciones formales, ninguna denota que el conflicto sea positivo o negativo, sin embargo para muchos las connotaciones de la desarmonía, la incompatibilidad y la pugna son negativas. Nuestras asociaciones personales con el término conflicto tienden a reflejar experiencias y revelar supuestos negativos acerca del conflicto, como algo que se debe evitar, si no eliminar. Las asociaciones personales a menudo también son emocionales. El conflicto significa ira, odio, traición y pérdida.

Avanzar a una comprensión del conflicto, como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto. A menudo surgen serios problemas, no del conflicto mismo sino de una respuesta a él. Así, comprender el conflicto es un primer paso hacia su resolución productiva.

Para ver el conflicto claramente, debemos ser capaces de ver más allá de nuestras respuestas más familiares y habituales.

¿ Cómo aprendemos a ver el conflicto en profundidad y con perspectiva, y de maneras que lleven a experiencias positivas? ¿ Cómo aprendemos a ver los conflictos claramente a pesar del temor y la ansiedad que a menudo oscurecen las situaciones de conflicto?. La disciplina de la resolución de conflictos ofrece una variedad de lentes a través de los cuales mirar el conflicto. Estas lentes se convierten en herramientas para

aprender a abandonar antiguas ideas, creencias y hábitos, y ver con ojos renovados. Muchas veces el mantener cierta distancia nos ayudará a enfocar más nítidamente el conflicto y aportar una perspectiva más distante y no quedarnos en una visión más improductiva.

FORMAS DE VER UN CONFLICTO

Hay cinco maneras de ver un conflicto, que exploraremos aquí. Las llamamos: orígenes, fuentes, tipos, creencias y postura.

ORÍGENES: ¿ Quiénes son las partes de un conflicto dado y cómo se las puede caracterizar?

El conflicto puede darse en un individuo (intrapersonal); entre dos o más individuos (interpersonal) ;dentro de un grupo, institución, organización (intragrupal) o entre más grupos (intergrupal); también existen algunos conflictos que pueden atravesar estas fronteras, como por ejemplo un individuo y una institución.

El conflicto puede darse dentro de una cultura o atravesar varias culturas. Cultura es un término que ha sufrido modificaciones sociales durante las últimas décadas. En nuestro mundo global y complejo, tendemos a usar el vocablo de un modo más amplio, para referirnos a un conjunto de conductas o características sociales generalizadas; se considera que la raza, la etnia, y la religión, definen grupos sociales, pero también el sexo, el estado civil, la orientación sexual, la ocupación, la profesión, la edad, la región geográfica y el status socio-económico. Ver la cultura de este modo dinámico nos hace advertir que las características culturales de la gente involucrada en el conflicto es un elemento importante. Comprender los códigos culturales del otro (lenguaje, arte, tradiciones y conductas) es un paso esencial tanto para la prevención como para la resolución de conflictos.

FUENTES: ¿Cuál es el motivo de este conflicto? ¿Cómo se lo puede caracterizar en términos generales?.

El término orígenes se refiere a quien está involucrado, mientras que fuentes se refiere a cuál es el motivo del conflicto.

El conflicto existe cuando hay acciones que se oponen. El contenido de esa oposición -es decir la fuente- es otra visión de un conflicto. El objetivo de esta lente no es capturar los detalles de la historia de cada parte, sino ver la categoría amplia en la que entra el conflicto.

TIPOS: Moore (1986) sugiere que hay dos tipos básicos de conflictos, los **innecesarios y genuinos**.

Los innecesarios tienen como raíz problemas de comunicación y percepción, mientras que los genuinos surgen de diferencias más concretas. Los primeros pueden solucionarse con una comunicación apropiada y clara, mientras que los genuinos - conflictos por intereses y estructurales- requerirán un esfuerzo a otro nivel.

CREENCIAS: ¿Qué creen las partes en relación a los objetivos y los resultados de la resolución de conflictos?

Las alternativas van desde una perspectiva competitiva, de ganar o perder, a la cooperación pura, en la que las partes ganan o pierden. Como vemos, las posibilidades de resolver conflictos a menudo dependen de nuestras creencias y actitudes sobre las relaciones, la fuerza con que nos concentramos en nuestra metas, nuestras características personales y lo cómodo que nos sentimos con la asertividad o la agresividad.

Algunas personas sólo saben de ira y agresión, de ganar o perder. Otras sólo saben de temor y de estar prevenidos. Otras tienen una variedad de respuestas que usan en distintas circunstancias y con variedad de resultados. Si las partes esperan sólo ganar o perder, eso afectará los resultados a los que se arrije.

Conceptos culturales relativos al honor, la vergüenza, la lealtad, la privacidad, la autoridad, la obediencia, entre otros pueden influenciar en el resultado satisfactorio.

POSTURA: ¿Qué dará satisfacción a las partes en conflicto?

Analizaremos tres factores que contribuyen a su postura general: sus **posiciones**, sus **intereses** y sus **necesidades**.

Las posiciones representan la postura inicial que más comúnmente adoptan las partes en conflicto. Simplemente definen lo que las partes creen que quieren.

Los intereses representan el contexto en el que puede existir una posición. Los intereses están menos sujetos a debate.

Las necesidades representan el contexto aún más amplio dentro del que existen los intereses. Las necesidades físicas y psicológicas no satisfechas subyacen en muchos, si no en todos los conflictos.

Puede ser útil mirar las expectativas y normas culturales que influyen sobre cada parte para alcanzar una comprensión plena de las posiciones, intereses y necesidades de esa parte.

CATEGORIAS QUE MU'ESTRAN LAS REACCIONES HACIA UN CONFLICTO.

1º Enfoque de la conquista: Las metas del conquistador son marcar una victoria, vencer al oponente, probar que él está en lo cierto y cuan equivocado está el otro. Así un conflicto llega a ser una batalla para ganar una lucha, para obtener ventaja en una relación o para lograr predominio.

El conquistador trata de debilitar al otro bando, suponiendo que dicha debilidad intensificará la fuerza del conquistador. Este enfoque es evidente en los casos de divorcios, en conflictos laborales.

2º El enfoque de la evitación: La evitación es seductora, es tentador creer que los conflictos desaparecerán si nosotros fingimos no verlo. Perpetuamos la errónea percepción de que un conflicto es negativo y de que no existe un modo de abordarlo hábil y positivamente.

3º El enfoque del regateo: El regateador ve la solución de un conflicto como un juego en el que las demandas y los intereses son comerciados y el éxito se define por la cantidad que cada parte concede. Es la tradicional negociación.

4º El enfoque de "bandaid" o del rápido mediador: Es el del rápido arreglo, porque el efecto es similar a poner una apósito (bandaid) sobre una herida infectada. Ponerle un parche, es inefectivo, pero a veces impide el surgimiento de la verdadera naturaleza del conflicto

5º El jugador de un papel: Las personas desempeñan distintos papeles en la vida. Niño, miembro de una familia, estudiante, amigo, esposo, padre, trabajador, jefe, miembro de un grupo. Muchas personas se esconden innecesariamente detrás de sus papeles al abandonar conflictos. Antes de relacionarse con los demás como persona, se relacionan solamente desde un personaje: jefe a empleado, maestro a estudiante, padre a hijo. No son consideradas las necesidades de las personas.

LA VIOLENCIA COMO UNA FORMA DE RESOLVER CONFLICTOS

La violencia en sus diversas manifestaciones sigue siendo uno de los problemas más acuciantes de nuestro tiempo. Sin duda es hoy la violencia urbana uno de los factores sociales que más angustian a las personas. Los variados conflictos que destacan las noticias la reflejan casi a diario.

La naturaleza violenta de la especie humana ha generado desde el principio de los tiempos una serie de reflexiones en la sociedad civilizada. A la vez ha ocasionado una serie de condicionantes sociales de diversa índole.

La religión, la ley y en general la cultura imperante han procurado entender dicha violencia y a la vez disminuirla o controlar sus efectos nocivos.

La violencia es desde luego irracional en sí misma, pero puede ser útil a la racionalidad en determinadas circunstancias, al menos mientras la razón esté funcionando.

Los conflictos son elementos constitutivos de la interacción social, todo conflicto debería poder resolverse con el desarrollo de un diálogo racional. Al respecto Ricardo Maliandi expresa "... es sabido que todas las estructuras sociales presentan asimetrías particularmente entre quienes tienen y quienes no tienen poder". El ejercicio arbitrario del poder es ya una forma de violencia, contra la que suelen reaccionar quienes son víctimas de ella. Dado que hay asimetría social quedan dos caminos: la violencia o el diálogo. Pero la violencia sólo genera más violencia.

La angustia que provoca la generalizada violencia imperante ha multiplicado el tratamiento del tema en el área del periodismo, la literatura, cinematografía, teatro, televisión, música, deporte y la actividad política en su nefasta influencia.

El uso de la violencia como medio para resolver conflictos entre las personas, los grupos y las naciones es una estrategia que comenzamos a aprender en casa. Para Gilligan es obvio que al igual que el drama trágico que es siempre violento, la violencia es en sí misma siempre trágica. "Lo que necesitamos ver - si pretendemos comprender la violencia y prevenirla - es que la acción humana no es sólo individual, también es inevitablemente, familiar, social e institucional. Cada uno de nosotros está inexorablemente sujeto al otro, en relación. Toda acción humana es relacional. Comprender ese aspecto es esencial para entender los orígenes de los actos violentos y las estrategias que podrían ser útiles para prevenirlos.

"La crueldad es el fracaso de la ternura" según Fernando Ulloa, "en la sociedad actual es un producto de consumo. Hay una estética de la crueldad en la televisión, el cine y los comics. Y como producto de consumo está vanalizado".

La crueldad requiere de un dispositivo socio-cultural para prosperar; la solidaridad social parece reducirse a unos pocos, el individualismo crece y la violencia se disemina en las relaciones interpersonales.

CONFLICTOS EN EL AREA DE LA EDUCACION

¿Cuáles son los tipos de conflictos más notables y frecuentes en la escuela?

El **1º conflicto** hace mención a las diferentes cogniciones, formas de conocer, de construir el conocimiento, de producir y legitimar saberes. La búsqueda de conocimiento por parte de los alumnos está limitada, ya que los caminos y condiciones para acceder al mismo están prefijados y señalados por el educador y los textos. Esta postura, niega la construcción del sujeto y su identidad, bloqueando el descubrimiento, la creatividad; los alumnos no logran reconocerse como portadores de parte de la verdad.

Cada sujeto se incorpora al proceso educativo con saberes diferentes y estas construcciones cognitivas se producen, circulan y apropian en el contexto particular extraescolar, mediante interacciones específicas e intencionales.

El **2º conflicto** tiene que ver con los comportamientos, principalmente con aquellos que alteran la neutralidad de las interacciones quebrando los dispositivos de control, desequilibrando las relaciones de fuerza y poder dentro de la escuela.

Son los comportamientos que generan divergencias y convergencias no intervenidos. Las relaciones de los educadores y educandos parecen estar determinadas por normativas condicionadas política, ideológica y culturalmente, que llevan a establecer relaciones reglamentadas desde la dominación, la superioridad de uno sobre otro.

Este tipo de relaciones reprimen las diferencias y los factores de conflictividad, obstaculizando la construcción de sujetos capaces de estructurar identidades con competencias comunicativas propias, que les permitan dirimir sus diferencias sin agresión.

El **3º conflicto** quizás es más duro que los anteriores y se da a nivel de las representaciones, de los constructos simbólicos, de los imaginarios (caja negra). El mundo representacional se ve enriquecido, integrado o amenazado en y por las relaciones

pedagógicas. El conflicto se manifiesta en su intensidad máxima cuando el educador y el ambiente educativo no reconocen a los alumnos como sujetos en proceso de constitución, como "condensadores" de historicidad, de cultura, de representaciones.

Es importante que las propuestas y proyectos educativos pudieran preguntarse acerca de las representaciones que poseen los diferentes actores sobre conflicto, permitiéndose así alcanzar niveles de convergencia necesarios para comunicarse, negociar o interactuar confiadamente en una solución.

MEDIACION: concepto

Dentro de los métodos alternativos para la resolución de conflictos, especialmente en las instituciones escolares, se encuentra la mediación.

La mediación es una extensión de la negociación. Es el procedimiento por el cual las partes, asistidas por un tercero neutral, tratan de lograr una solución a sus diferencias a través de un convenio o acuerdo que reglará para ellos las relaciones en el futuro.

Uno de los efectos importantes de la mera presencia del mediador es que neutraliza en gran medida los comportamientos agresivos. Otra ventaja es que es testigo de los compromisos y ayuda a evaluar si se cumplen o no.

Creemos que la mediación es un espacio que vincula el derecho y la asistencia psicosocial. Se llega a la mediación porque las partes no han podido negociar sus necesidades y solicitan la ayuda de un tercero, quien colaborará para que se restablezca la comunicación y puedan llegar a un acuerdo conveniente para ambas.

Las partes siempre ganan en el proceso mediatorio, ya que basándose en la filosofía de la paz, no se agredirán frente al mediador, ni tratarán de sacar ventajas de las necesidades de la otra parte, dado que es un método basado en la buena fe, el respeto y el entendimiento mutuo.

El mediador es portador de atributos que las partes en conflicto asumen cuando no son presa de la ira: no despreciar, escuchar, dialogar, intentar buscar soluciones.

La mediación, se caracteriza por ser privada, voluntaria, informal y confidencial. Se basa en lograr una buena comunicación, que clarifique el conflicto y permita una negociación al respecto.

La estimulación del pensamiento creativo- necesario en la búsqueda de opciones de solución y el respeto mutuo indispensable para escuchar a un semejante, elementos básicos de la mediación, no son exclusivos de una asignatura sino que recorren todas las acciones de la organización educativa. Respeto mutuo que debe darse también en la relación docente-alumno.

La mediación puede afectar problemas entre pares o personas con diversos roles y jerarquías, desde alumno - alumno, a directivos – supervisores y de docente – directivo a docente – ordenanza. Puede alcanzar a grupos e instituciones que entran en conflicto.

Llegan también a la escuela, los problemas de padres de la Cooperadora, que terminan por afectar incluso a los niños.

Según John Paul Lederach un proceso de mediación constaría de las siguientes fases:

- Entrada: los casos llegan por diferentes vías pudiendo ser un estudiante, un docente, o un director, que desee mediación porque tiene un conflicto, y habiendo utilizado otros medios no consiguió el resultado esperado. El mediador deberá hablar con la otra parte para así conseguir que ambos estén de acuerdo con la mediación. Esto debe asegurar un espacio libre para tratar el conflicto, como también encontrar un escenario para ser tratado, recomendando un tiempo para atemperar las emociones y que les permita ver con más serenidad lo sucedido.. El mediador debe jugar un papel importante para facilitar el proceso de encuentro tanto a nivel físico, como emocional y mental.

- Cuéntame: en esta fase cada parte expone su perspectiva y expresa sus sentimientos; es importante dejarles el tiempo suficiente para que expliquen y profundicen . El mediador tiene que estar atento a dos aspectos importantes, el contenido y la relación.

- Situarnos: el mediador intenta identificar en qué consiste el conflicto a partir de la confusión. Es importante que las partes se escuchen y vean claramente cual es la versión de la otra parte, de cara a la solución. Lo importante es concretar cuales son los puntos que pueden desbloquear el conflicto y avanzar hacia un entendimiento y un acuerdo. En esta fase tratamos de pasar del lenguaje yo / tú al de nosotros.

- Arreglar: uno de los elementos que distingue a la mediación de otros procesos es que la solución está en manos de las partes del conflicto y no del mediador que sólo busca esa solución. El mediador sólo realiza una "lluvia de ideas" acerca de las diferentes formas de solución y se encarga de construir el acuerdo.

En muchas ocasiones estos conflictos se traducen en conflictos de grupos. Es importante ponderar entonces cada uno de los intereses, expectativas y necesidades, tratando de respetar cada uno de los diversos grupos, pero sin perder de vista el alcance de las esferas de acción y fundamentalmente sin dejar de lado el contrato escuela - sociedad.

También es importante reconocer los márgenes de libertad de los actores para operar en el interior del establecimiento, pero esclareciendo el legítimo campo de acción de cada grupo, sin sobrevalorar ni subevaluar a unos respecto de otros.

El mediador es el prototipo de lo opuesto al árbitro y al juez, en cuanto a la resolución del conflicto. Su función es ayudar a las partes a resolverlo. La actitud mediadora puede ejercerla cualquier agente educativo y debe acompañar la práctica de la mediación en todos los niveles, a fin de favorecer el cambio y fortalecimiento de patrones vinculares y comunicacionales, basados en paradigmas que fomentan la participación, la responsabilidad y la autonomía.

ETAPAS DE LA MEDIACIÓN

El proceso mediatorio puede dividirse en etapas. Alcaide, Ravenna y Guala consideran cuatro que lo explican satisfactoriamente:

1.- Creación del Escenario: es necesario elegir un espacio acorde para desarrollar la mediación; para predisponer a las partes a una nueva y positiva actitud. Por ejemplo, en la escuela debe desarrollarse común a todos, no sólo familias pertenecientes a alguna de las partes. Un espacio en los que todos se sientan iguales y sin escalafones, como por ejemplo, la biblioteca .

Crear el escenario es preparar la escena en donde las partes se sientan bien. Debe ser un ambiente cálido, con lugares para todos, alrededor de una mesa. En esta etapa se establecen las pautas con que se realizará el proceso. En el discurso inicial, se realizará la presentación de todos y se explicitará el proceso en el transcurso de la mediación.

Debe darse a conocer a las partes las cualidades del procedimiento: basado en la buena fe y el respeto mutuo. El mediador firma un pacto de confidencialidad que lo compromete a no declarar a nadie, ni ser testigo de ninguna de las partes en otra instancia de tratamiento del conflicto.

El procedimiento es voluntario; nadie esta obligado a permanecer, si no lo desea.

Debe informar sobre su obligación de neutralidad e imparcialidad. No obstante, podrá interpretar posiciones y necesidades de las partes. Podrá ponerse fin a la mediación, si alguna de ellas pierde la confianza, pudiendo convocarse a otro mediador.

En esta etapa se definen los roles: el coordinador del proceso, es el mediador. Las partes son todas iguales ante él, con los mismos derechos y obligaciones.

El mediador informará que podrá sostener reuniones privadas con cada parte para recabar mayor información, haciendo especial hincapié en el respeto que se deben todas las partes y en el consentimiento que deben dar a las normas explicitadas para el desarrollo de la mediación.

2.- Recopilación de la información: Para reunir información, una parte expone su conflicto. El mediador *parafrasea* los datos concretos, vacíos de emociones. Hace lo mismo con la otra parte. El objetivo de este mecanismo es hacer posible que las partes se escuchen y superen las dificultades de comunicación.

El mediador debe ser un escucha activo y demostrar comprensión de los hechos. Debe neutralizar los ataques cargados de emotividad que las partes se hacen; y destacar lo positivo de las exposiciones. Debe reunir toda la información posible sobre el conflicto, ahondar los aspectos ocultos, identificar el problema, ordenarlo y replantearlo.

3.- Conocimiento de las necesidades: Es momento de explorar las metas de las partes, los objetivos , los verdaderos intereses y necesidades de cada uno . Debe imaginar opciones alternativas que las partes no advierten .

Algunos autores dicen que en esta etapa se procesa el problema , se desarma y rearma utilizando lo rescatado como positivo . En las etapas (2) y (3) se pueden pedir reuniones privadas a cada parte por vez , con el objeto de recabar información que no pudo lograrse en la reunión conjunta . Esta es la etapa en la que se define el problema .

4.- Negociación: Conocido el problema y recabada la información , el *mediador debe pasar a ser un gran negociador* . Casi todos los autores coinciden en que la mediación es una negociación asistida . Se seleccionan las mejores ideas y se busca entonces que las partes tengan el protagonismo. El mediador dirige el proceso y colabora para que encuentren la mejor opción , de modo que ambas partes resulten satisfechas y beneficiadas.

El mediador hará comprender el acuerdo al que están arribando las partes y les facilitará su preparación . Si llegan a un acuerdo , este se constituirá en contrato para ambos y deberán cumplirlo . En caso de no llegar a acuerdo alguno , las partes podrán recurrir a otro método a fin de resolver el conflicto .

Tener necesidades y buscar satisfacerlas es el común denominador en la negociación . Ella se constituye en un proceso que implica una secuencia de pasos, y coinciden los autores en reconocer elementos fundamentales en ella.

Los **Pasos** que debe utilizar el mediador en el proceso :

A.- Concentrarse en los intereses por sobre las posiciones, analizando aquellos, distinguiendo los comunes ,los opuestos y diferentes .

B.- Ampliar el abanico de opciones, multiplicarlas ante discusiones “encajonadas”.

C.- Usar criterios objetivos de referencia, ésto es , avanzar sobre valores reales , no sobre presiones.

D.- Explorar alternativas , la mejor y la peor al acuerdo negociado .

E.- Formular propuestas . Esta es la etapa en la que se puede proponer un torbellino de ideas, a fin de que , entre ellas , se reformule un acuerdo que convenga a ambas partes .

Los elementos reconocidos fundamentales en la negociación ,son :

1. Alternativas: encontrar las mejores y la más desventajosas , en acuerdo negociado.

2. Intereses: saber que quiere cada parte . Detrás de ello están las necesidades . Lo ideal es que intereses y necesidades coincidan .

3.- Opciones : gama de posibilidades que se pueden utilizar para llegar al acuerdo .

4.- Legitimidad: lo legítimo está íntimamente ligado con lo valioso . Un Acuerdo es mejor en la medida en que a cada parte le resulta justo .

5.- Compromisos : son planteamientos que intercambian las partes . Las promesas deben tener un buen planteamiento bien estructurado, para que sea práctico y duradero .El objetivo es lograr un resultado en forma eficiente y amistosa . Debe intentar opciones de mutuo beneficio, insistiendo en los criterios objetivos .

CONDUCTA DE UN BUEN NEGOCIADOR

- Deja en claro su papel en el discurso inicial o de apertura de la reunión de trabajo
- Se desvincula del conflicto : es un tercero objetivo y neutral
- Genera el mejor clima , diluyendo tensiones.
- Escucha , pregunta , aclara.
- Otorga la misma cantidad y calidad de tiempo para exponer a cada parte.
- Reproduce con lenguaje neutral y vacío de emotividad , lo expuesto por cada parte
- Detecta intereses contrarios , interpreta posturas opuestas .
- Orienta a cada parte sobre diferentes alternativas que ayuden a resolver el conflicto
- Agota todos los recursos posibles para llegar al consenso.

Un negociador eficiente no se pronuncia “ni a favor , ni en contra “, Conduce el proceso de mediación para beneficio mutuo . La meta no es ganar ni perder, en una variada gama de alternativas, es conducir los encuentros para acordar integrando postura, cuidando la relación entre partes integrantes de equipo o comunidades de trabajo .



MODULO I I I

EL APRENDER COMO PROCESO

SUJETO QUE ENSEÑA – SUJETO QUE APRENDE

Tal como nos enseña Alicia Fernández (1993) estos papeles son figuras que pueden coincidir con los lugares de maestro y alumno, pero que en el aprendizaje sano se alternan, se superponen, se mueven. Así un maestro sólo podrá enseñar si aprende y un alumno sólo podrá aprender si enseña.

El ser humano aprende a partir de su deseo de aprender. Este aprender está en interjuego con el deseo de no saber. Al respecto, Marina Müller nos dice: "...aprender representa un dinamismo múltiple: Preguntarse acerca de sí mismo, de los demás, del mundo; Incorporar conocimientos desde una intensa actividad personal que los modifica y puede producir novedades y cambio; instrumentarse con los recursos que proporciona la cultura para ocupar un lugar social participativo".

Los modos de estos intercambios aprendiente – enseñante irán configurando una determinada modalidad de aprendizaje, un estilo de comunicación que son propios y particulares de cada sujeto y que se construyen a partir del inicio de la vida. Ambos procesos, aprendizaje y comunicación, "son coexistentes y cooperantes, y la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo.

En este proceso de apropiación, construcción e interacción que es el aprender, los chicos aprenden estilos de convivencia, actitudes frente a los conflictos, valores y normas respecto a sí mismos, a los demás y al medio físico.

El aprender es un proceso de apropiación:

- Subjetivo (intrapersonal)
- Inter – subjetivo (interpersonal)

Este proceso implica:

- Construcción e interacción con el medio social y físico.
- Reorganizaciones sucesivas.
- Inclusión del error como parte de este proceso.
- Triangulación: aprendiente, enseñante y objeto de conocimiento.

Subjetivo o intrapersonal: nos referimos a que el sujeto aprende desde cuatro niveles básicos de elaboración, que se encuentran interrelacionados: el organismo, la organización inteligente (inteligencia), la organización simbólica (el deseo, los afectos). Decimos que todos estos aspectos se conforman un cuarto nivel, el cuerpo como expresión de la totalidad del sujeto. según señala Sara Paín (1985)

A la vez, estos niveles: organismo, inteligencia, afectos, conformados en un cuerpo, se ponen en juego en el enseñante.

Inter – subjetivo o Interpersonal: aquí queremos destacar que quien aprende no lo hace en soledad. El niño, el adolescente aprende desde una compleja trama de vínculos que se establecen en su familia, su barrio, su comunidad, su escuela, etc. el aprender se

da en un vínculo y en interacción con el enseñante y el grupo de pares, en relación a un tercero, el objeto de conocimiento.

El sujeto (niño, adolescente, adulto) va aprendiendo desde su propia identidad personal, cultural y social, desde aquello que como persona lo hace original e irrepetible (singularidad) en relación con los otros en un ámbito de respeto mutuo. (Interrelación en la diversidad). Esto no supone negar la actividad del enseñante. Sí supone en cambio una escucha activa de su parte con propuestas de acción para llevar a cabo la tarea de enseñanza que es su responsabilidad.

Habláramos de un encuentro en la mutua actividad aprendiente-enseñante en relación a aquello a conocer (objeto de conocimiento).

A esta relación vincular llegan, como condicionantes, las experiencias vinculares aportadas tanto por el enseñante como por el aprendiente. Nos referimos no sólo a los vínculos que se dan simultáneamente con otros sujetos y en otros contextos (lo sincrónico), sino a aquellos otros que se han dado en la historia personal de cada uno (lo diacrónico).

Existen dos modelos hipotéticos sobre disciplina escolar que han influido en las prácticas educativas: las pedagogías basadas en la obediencia y en la sanción, y las pedagogías del dejar hacer, dejar pasar (*laisse faire, laissez passer*). Además se delinea un tercer modelo, el cual intenta dar cuenta de movimientos y propuestas que se están dando en el terreno del enseñar – aprender.

Con respecto a éste último, hablamos de una instancia operativa como posibilidad de cambio, como movimiento hacia, y no de instancia superadora, ya que esta última expresión implica superioridad e inferioridad (Carlos Guerin, 1997). Ubicamos las propuestas que presentamos en este trabajo, en esta tercera posición.

Tenemos en cuenta aquí, que no existe en la realidad el niño o joven ideal ni tampoco el adulto ideal (aprendiente o enseñante). Muchas veces, aparecen grandes exigencias en lo intra – personal o en lo inter – personal, cuando se intenta hacer corresponder a los seres humanos reales y concretos con esas idealizaciones. Ej. : el alumno “ideal” o el maestro “ideal”. Así aparece la frustración y la insatisfacción.

En la condición humana sólo existe lo perfectible y no lo perfecto; lo cual supone poner en juego la tolerancia .
--

• La **disciplina heterónoma** es propia de las pedagogías basadas en la obediencia y las sanciones. Estas comprenden el sistema de premios y castigos (Piaget, 1992 –Kamii, 1992). Esta disciplina se basa en la heteronomía moral y la promueve. A la vez, tiene su correlato en la heteronomía intelectual propia de la enseñanza transmisiva, produciendo un alumno heterónomo.

Esta disciplina obtura la agresividad sana y la creatividad necesarias para aprender, bloqueando este proceso y promoviendo la agresión (actuación agresiva).

Considera al aprendiente como un sujeto pasivo, lo hace mero “objeto pasivo” de normativas y sanciones (castigos y premios), no habiendo un lugar para que se exprese en tanto sujeto activo de aprendizajes socialmente significativos.

- Las **pedagogías del dejar hacer, dejar pasar** promueven la anomia, la ausencia de límites y el espontaneísmo generando la agresión y dificultades en el aprender. Este posicionamiento espera que los chicos puedan construir solos las normas y reglas de convivencia para una adecuada vida social.

Estas pedagogías aparecerían como un intento de salida de una postura autoritaria; en las prácticas educativas son demasiadas conocidas, a las que llevó la lectura simplista o lo no-dicho de diversos autores y posturas. Una de estas consecuencias fue la de omitir al maestro en tanto enseñante. Así el docente quedaba circunscripto al papel de observador pasivo o a una escucha pasiva. Se suponía que **el niño construía solo su aprendizaje**. Estos malentendidos han sido aclarado por los autores. Así dice Paulo Freire: "el educador tiene que enseñar. No es posible dejar la práctica de la enseñanza librada al azar" (Torres, 1994).

En referencia a la propuesta constructivista dicen Delia Lerner y Alicia Palacios (1992) "... nosotros hemos dicho que el niño es el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y que el rol del maestro no es el de "enseñar" en el sentido tradicional de transmitir conocimientos. Sin embargo también hemos dicho que el aprendizaje sólo es posible en interacción con los otros – niños y adultos - (...) La concepción constructivista del aprendizaje no puede asignar al maestro el rol de mero espectador de un proceso que el niño iría desplegando paulatinamente (...) afirmar que el niño es protagonista de su propio aprendizaje no significa negar la actividad del maestro ni olvidar que es el responsable del aprendizaje escolar"

Cuando los chicos se encuentran con ausencias de límites o con la ausencia de una autoridad confiable que les proporcione contención se origina angustia en ellos. Esta angustia provoca conductas de agresión actuada: señal de pedido de ayuda, en tanto los chicos por medio de sus actos agresivos están pidiendo que les pongan límites, que los contengan comprensivamente, etc.

- Consideramos que los niños y los jóvenes son sujetos en desarrollo, están constituyendo su subjetividad, por ello, necesitan de un marco estable ambiental de contención y postura de límites.

El acompañamiento del adulto se da de manera muy diferente en niños muy pequeños, en niños ya más grandes, en púberes y en adolescentes: ya que el ser humano transita un camino que va desde la dependencia – al comienzo de la vida – y apunta paulatinamente hacia la independencia, es decir se proyecta hacia una autonomía moral a alcanzar en la adultez. Aquí tenemos en cuenta que la libertad total no existe. También consideramos que son muchas las personas adultas que no han logrado construir esta autonomía en los niveles mínimos esperables y posibles (autonomía que requiere de una permanente construcción)

Para que este proceso de construcción pueda advenir en el sujeto, se requiere que ambos, enseñante y aprendiente, ingresen en un ámbito de confianza y creatividad, base del encuentro consigo mismo y con los demás (espacio transicional winnicottiano, ámbito de la comunicación, del jugar, de la cultura y del aprender).

La construcción de la responsabilidad social tiene como punto de partida el sentirse un sujeto cuidado, para después cuidarse y poder cuidar al otro, para desarrollar "la capacidad de preocuparse por el otro" (Winnicott, 1996). Esto incluye que el

sujeto aprendiz tenga la posibilidad de dar y reparar. De tal manera, se promueve la autoestima y la estima solidaria hacia los otros.

Además de lo desarrollado, esta postura conduce al:

Respeto por las normas de convivencia de grupos e instituciones de referencia o pertenencia y la posibilidad de participar en la construcción de aquellas que sean pertinentes.

Reconocimiento y defensa de los valores democráticos.

EL ESPACIO DEL APRENDER – ENSEÑAR

Proponemos al espacio del aprender – enseñar del aula como:

- Un ámbito de construcción del convivir.
- Un marco estable de contención por parte del docente.
- Aula flexible con reglas claras y consensuadas, que permitan poner en juego la agresividad y la creatividad sana.

Esto supone la construcción paulatina de sistemas de convivencia en el aula, acuerdos vitales, asunción de responsabilidades, tratar temas que los alumnos plantean, participar en el diseño y organización de actividades, aprender a resolver problemas de lo cotidiano, tomar decisiones individuales y grupales.

Estas sugerencias se vehiculizan en el taller y el jugar, también en la asamblea del aula, consejos de convivencia de aula, de ciclo, de turno, de escuela, etc.

Este quehacer no estará ausente de conflictos, pues el cambio transformador implica algo nuevo a aprender. Y como todo cambio ocasiona resistencias, rechazo, temores a la pérdida de lo conocido.

En los vínculos entre los actores institucionales surgen conflictos, de acuerdo a las diferentes actitudes.

Aquellas que no promueven una convivencia positiva son:

- Evitar el conflicto no abordando el problema.
- “Resolverlo” rápidamente sin analizarlo en todas sus implicancias.
- Competir para lograr el propio objetivo perjudicando al otro.
- Proyectarlo en el otro y no hacerse responsable de aquello que lo compete.
- Creerse el único responsable del problema y el único que puede solucionarlo.
- Acomodarse/acatar pensando sólo en el otro y perjudicándose a sí mismo.

Una convivencia positiva que presenta alternativas para la resolución del conflicto institucional se construye sobre la base de cinco aspectos, según Ianni y Pérez (1998):

La Comunicación
La Participación
El consenso
La negociación
La mediación

Dado que ya se ha trabajado sobre la comunicación y participación, resulta interesante considerar lo que estos autores dicen sobre los tres últimos aspectos:

“El consenso: poder llegar a acuerdos sobre la base del consentimiento, la aprobación, la conformidad, lo que no implica total acuerdo, sino la mejor opción posible.

La negociación: es una forma de resolver diferencias en situaciones conflictivas, nadie gana ni pierde todo.

La mediación: cuando las partes implicadas no pueden llegar a acuerdos se requiere la intervención de un tercero – el mediador – para zanjar las diferencias.”

La convivencia escolar se expresa – en su forma más genuina – en el espacio de aprender y enseñar del aula. En lo que pasa día a día en esa relación que entablan el maestro y sus alumnos, y ellos entre sí.

Pensamos que este espacio se construye en los sucesos pequeños y cotidianos. con tesón, con esfuerzo y también con alegría. Como un lugar de esperanza, de vida. Como un ámbito donde aún queda un sitio – como dice Cullen – para alguna utopía, la de un mundo sin discriminaciones ni exclusiones. Espacio, donde está presente la fuerza de la ternura que crea lazos y que impulsa a aprender de los chicos, para así también poder enseñarles.

LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Hay distintas acepciones de aprendizaje significativo, pero la idea mas generalizada es que el aprendizaje se realiza de esta manera porque el contenido es de interés del alumno.

Esta asume formas distintas según la naturaleza del contenido, las necesidades de los alumnos, los recursos disponibles, los objetivos a conseguir y las características del docente.

Estas condiciones o variables intervinientes están vinculadas con los tres componentes del triángulo didáctico, de cuya interrelación depende el grado de significatividad de los aprendizajes que se produzcan.

Las condiciones del aprendizaje significativo se ordenan conforme a tres aspectos:

1. El sentido del aprendizaje para el alumno.

2. La significatividad lógica.
3. La significatividad psicológica

La escuela tiene la responsabilidad de transmitir contenidos y propiciar experiencias para que el alumno los incorpore a su estructura de conocimiento. Se parte del supuesto de que todos los contenidos que selecciona el currículo son necesarios para la formación de los alumnos, en la medida en que se aprendan significativamente.

El interés debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que "tiene" el alumno. Se despierta interés como resultado de la dinámica que se establece en la clase y no tanto porque los niños estén interesados, en principio por el tema.

En el aprendizaje significativo se establecen relaciones entre lo que hay que aprender y lo que ya se sabe. Ausubel, Novack y Hanesian explican:

"La esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que las ideas expresadas simbólicamente son relacionadas, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria queremos decir que las ideas se relacionan con algún aspecto existente, específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno"

(Ausubel y otros. 1983)

El sentido en el aprendizaje significativo hace referencia a todo el contexto donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje e incluye factores tan diversos como:

- La autoimagen del alumno.
- Las posibilidades que siente de fracasar.
- La imagen o confianza que le merece su profesor.
- El clima del grupo.
- La forma de concebir el aprendizaje escolar.
- El interés por el contenido.

Cuando el alumno se enfrenta a un contenido nuevo, ha realizado ya muchos otros aprendizajes y tiene ya una historia escolar que lo influye. Sus éxitos o fracasos han ido formando una imagen sobre sí mismo que lo hacen sentirse con mas o menos competencia para las demandas escolares. Está claro que para un alumno, tiene más sentido participar en una actividad cuando se sabe que su esfuerzo concluye en un logro y que tenderá a eludirlo si ha experimentado sucesivos fracasos.

Los procesos de enseñanza y de aprendizaje deben evitar que las experiencias escolares se conviertan en una sucesión de fracasos.

Siempre se pueden plantear actividades al alcance de los alumnos, que se resuelvan con su esfuerzo y con la ayuda del docente.

LA AGRESIVIDAD EN EL ESPACIO DEL APRENDER

Acerca del tema de la violencia y sus consecuencias negativas, mucho se ha hablado; de sus diferentes formas de expresión claras o encubiertas.

Destacaremos una de sus modalidades: aquella generada por la exclusión que promueve marginalidad, desocupación, pobreza, analfabetismo. Los niños y los jóvenes en situación de calle son un doloroso testimonio de esta situación injusta.

Estas manifestaciones tanto a nivel "macro" como a nivel "micro" nos muestran que la violencia y el odio son propios de la condición humana, como lo son también **la paz y el amor**.

Todo conflicto o problema puede enfrentarse a dos fuerzas; la fuerza de la violencia o la fuerza de la no violencia. Estas opciones están en el espacio del aprender; la primera como factor de riesgo en el aprender y en la convivencia, la segunda como posibilitadora de ambas instancias.

Generalmente se atribuye la fuerza exclusivamente a la actuación agresiva (dañar, pegar, insultar, etc.)

Sin embargo, fuerza tiene también una connotación no necesariamente negativa, como energía, vigor, eficacia. Esta fuerza está presente en distintas manifestaciones de la vida: ya sea en lo intra – subjetivo o en lo inter -. subjetivo, en el actuar, en el pensar y sentir. Es decir que le podemos dar también una connotación positiva.

Necesitamos poner fuerza, energía para aprender, para apropiarnos del objeto de conocimiento. También para jugar, trabajar, crear, amar. Asimismo para manejar los conflictos en cooperación e integración.

A esta fuerza, connotada positivamente, la relacionaremos con la "agresividad"; diferenciándola de la "agresión o actuación agresiva". Esta última correspondería a la connotación negativa de fuerza.

En psicología la palabra **agresividad** ha experimentado una evolución respecto de su significación, perdiendo toda connotación de hostilidad y convirtiéndose en sinónimo de "espíritu emprendedor", "energía", "actividad"; en cambio la palabra agresión continúa teniendo la connotación de hostilidad.

¿Para qué es necesaria la agresividad en el aprender?

El conocimiento, en tanto algo nuevo y desconocido a aprehender por el sujeto ofrece resistencias –la dureza de penetrar en lo desconocido- y por tanto requiere de la agresividad, para que quien aprende se apropie de él desde su saber personal. El objeto a conocer requiere de un proceso de "de – construcción" para luego poder ser reconstruido, metabolizado, incorporado por el sujeto como aprendizaje.

Delinearemos las **diferencias** que encontramos entre la **agresividad sana y necesaria**, y la **agresión (actuación agresiva)**. Mientras la primera puede mediatizarse y actuar en el nivel simbólico, la segunda no está mediatizada, actuando en una instancia no simbólica. La agresividad integra el impulso de dominio del objeto de conocimiento

necesario para aprender; siendo necesaria para que sujeto aprendiente despliegue su propia autoría en el pensar, en la construcción de su autonomía moral y de su capacidad de preocuparse por el otro.

La agresión (actuación agresiva) obtura el pensar y el decir del sujeto desde su propia singularidad; interfiere en la construcción de: su autonomía moral e intelectual, su posibilidad de cuidar al otro, su responsabilidad social; promueve la heteronomía moral e intelectual. Además, se constituye en terreno fértil para la posible aparición de dificultades en el aprender o patologías diversas.

En las relaciones, los vínculos no se puede adjudicar la culpa a una sola persona. Aún en un vínculo establecido entre dos personas, están presentes muchos otros vínculos vividos por cada uno de los integrantes de esa relación. Así mismo, la culpa, el sentirse culpable, paraliza y “en general se da en un nivel imaginario” (Fernández, 1992).

La agresión (actuación agresiva) o **acting out** consiste en dañar o lastimar **a otro o a uno mismo** mediante actos, palabras o pasividad –como omisión, el rechazo de ayuda, la exclusión, etc. Son conductas que se dirigen a dañar a otro, a contrariarlo, a humillarlo, etc. otros ejemplos: pegar, insultar, usar la ironía (diferencia del humor y la alegría que son sanos y necesarios en el espacio del aprender). La denominada violencia simbólica- desde otros desarrollos teóricos- también está comprendida aquí.

Señalamos aquí que **un niño comete actos agresivos** (o un joven, o un adulto), lo que no es lo mismo decir “un niño agresivo” como si el sujeto fuera solamente “el agresivo”.

La agresividad implica energía, actividad, puede mediatizarse y actuar en el nivel simbólico. El juego simbólico es un ejemplo de esto. En él nos manejamos con el “**como si**” (“de mentira”, dicen los chicos) y no con la acción real (“de verdad”, dicen los chicos). Si los posibles jugadores no hacen esta diferencia **se señala a la misma**

CONFLICTOS ESCOLARES Y APRENDIZAJE

El mundo de hoy se ha vuelto inmensamente complejo. Hablamos de tecnologías sofisticadas, correo electrónico, globalización planetaria, pero todavía no somos capaces de arreglar los problemas más inmediatos o cercanos. Fundamentalmente, no hemos podido unir la razón con los sentimientos.

Existen muchos conflictos que vienen ligados a la pérdida de valores. Extrañamos valores como la solidaridad, el amor, el cuidado, el compartir. Entre los valores nuevos a lograr podríamos hablar de aprender a aceptar las diferencias. Parecen palabras ampulosas, pero en la vida de todos los días se traducen en actitudes simples cuyo único objetivo, es hacer más justa y dulce la vida. Además, los valores no se declaman sino que se construyen día a día, sobre los hechos de nuestra existencia y los avatares de la vida.

El Manifiesto de Sevilla (redactado en 1989, por un equipo internacional, en el Año Internacional de la Paz), afirma que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica, y sostiene que de la misma manera en que se ha aprendido la violencia, se aprende la Paz.

El paradigma de la complejidad invita a construir una realidad sin determinismos, donde las respuestas a nuestras preguntas son variadas y fugaces como la vida misma. El pensamiento en piezas separadas, como lo llama Edgar Morin al pensamiento de puras disciplinas, recorta, aísla y no nos permite ver las relaciones y los procesos. Hace tiempo que nos dimos cuenta que los problemas son interdependientes en el tiempo y en el espacio.

La metáfora de la red, es una buena manera de pensar el mundo y sus conflictos. La violencia es tan solo uno de ellos, pero está sostenida a la red por un sinnúmero de ataduras. La violencia se relaciona con la ausencia de amor, con los problemas sociales, la complejidad de este mundo...

La causalidad lineal que tanta tranquilidad nos producía en otros tiempos, hoy no nos permite comprender esta problemática. No es cierto que siempre un niño golpeado sea un adulto golpeador, sino que pueden pasarle infinidad de cosas que es difícil entenderlas a la luz de un único esquema.

La violencia se haya vinculada a una infinidad de problemas y situaciones con las cuales se entrecruzan y se forman nudos. Veamos algunos hilos de la red:

- La carencia de valores, la ausencia de reglas y/o límites.
- La ausencia de amor, la indiferencia afectiva, la falta de cuidado.
- La pérdida de los espacios culturales a cambio de costumbres, modas, hábitos amorfos, típicos de una cultura de la globalización.
- La falta de ritos de iniciación, tan importantes para atravesar las distintas etapas de la vida.
- La ausencia de lo sagrado, tan necesario en el ser humano para soportar incertidumbres.
- La complejidad del mundo que nos toca vivir.
- La aceleración de todo momento y etapa que se vive.
- La dificultad para construir una identidad como persona, como comunidad.
- La nostalgia y la idealización de un pasado que se nos presenta como "más a escala humana".

Ante esta realidad no podemos negar que hay carencias; hay agujeros que no se pueden reparar. Ningún programa educativo, ningún esfuerzo personal podrá cubrir el desamparo de muchos. Pero se puede intentar aprender del conflicto, de la violencia, de la vida. Tal vez este sea uno de los sentidos de la existencia.

En el marco de la convivencia escolar, los conflictos requieren **considerar al niño o al joven como sujetos aprendientes, en una relación con el enseñante y en un contexto familiar, escolar, cultural y socioeconómico.** Se debe ubicar al niño o al

joven como sujeto del aprendizaje y no como mero objeto de técnicas de enseñanza.

Ante la problemática de solucionar los conflictos de la convivencia escolar, hay diversidad de propuestas que en general apuntan a :

- Resolver los conflictos escolares sin caer en la confrontación agresiva (beneficio mutuo).
- Prevenir la violencia en las escuelas.
- Generar una **"alfabetización de paz"**, mediante el aprendizaje de modos de convivencia pacíficos, de cooperación y participación, que trascendiendo el ámbito de lo escolar se proyecte a la sociedad.

En la actualidad es muy difícil manejar los conflictos por medios no violentos, ya sea en la escuela o en otro ámbito. Esto muestra la necesidad de incluir en los aprendizajes escolares, propuestas alternativas de solución de conflictos y modalidades operativas en el convivir, mediante el empleo de fuerzas no violentas, lo cual no significa atribuir a la escuela toda la responsabilidad al respecto, aunque sí supone que tiene una función específica e importante que debe ejercer en forma conjunta con la familia y la sociedad toda.

La violencia que como situación de riesgo, en mayor o menor medida nos involucra a todos, requiere de propuestas de aprendizaje para su remisión.

EL ROL DE LA ESCUELA FRENTE A LA VIOLENCIA

La escuela está inserta en un sistema social en sí misma, del que somos parte tanto los alumnos como los padres y nosotros mismos. Esta realidad es tan difícil que nos parece imposible intentar algún camino de modificación desde la tarea docente. Pero la escuela sí puede hacer cosas.

¿ Por dónde empezar?

1.- Reflexionando sobre la escuela en sí misma; tomar conciencia de cómo la escuela piensa, cuáles son sus valores, con qué pilares sostiene su propuesta educativa. Nosotros por nuestra parte, tenemos que hacer hincapié en las metodologías con las que enseñamos, las actitudes que tomamos frente a los conflictos y el modo de sancionar que utilizamos.

2.- Descubriendo en qué punto se ejerce violencia sobre los alumnos, sobre los docentes, sobre las familias. La violencia no siempre es visible y los jóvenes que se forman como futuros ciudadanos aprenden tanto de sus vivencias en la escuela como de los libros y las clases.

3.- Creando otros modelos de respuesta. La violencia es una de las posibles, pero ¿qué otras respuestas estamos ofreciendo?, ¿qué abanico de posibilidades le estamos mostrando?.

4.- Planificando entre todos una práctica de convivencia alternativa a las respuestas "naturalmente violentas". Tendremos que capacitarnos en temas como resolución de

conflictos, formalizar espacios de reflexión entre alumnos, entre docentes y entre las familias, estimular la capacidad de elegir, trabajar sobre la comunicación.

5.- Incorporando este tema en la planificación curricular. Las asignaturas no deben mantenerse separadas de la "vida". La escuela está perdiendo una maravillosa oportunidad: la de ofrecer modelos identificatorios alternativos a los que se "compran" fácilmente fuera de ella.

6.- Recuperando la esperanza, palabra que dejamos de usar por miedo a ser considerados "románticos". Si somos docentes no estamos autorizados a perder el optimismo; si no hay caminos para mejorar, si no hay nuevos horizontes con los que soñar, entonces no hemos elegido correctamente nuestra vocación.

También sobre nosotros el sistema ejerce su violencia: reclamamos por mejores salarios, condiciones dignas de trabajo, justicia ecuánime. Muchas veces nos sentimos impotentes e indefensos. Pero intentemos que esto no tape nuestra visión estratégica: la escuela puede ocuparse de generar mejores condiciones para que la violencia estructural se modifique.

Trabajemos por una forma de convivencia en la que no tenga cabida la violencia. Impulsemos actitudes alternativas. Elijamos cómo responder, responsabilisémonos de nuestras respuestas y de sus consecuencias.

La solución de conflictos en la convivencia escolar abarca diversas propuestas alternativas que se contrastan con una disciplina rígida, basada en la obediencia acrítica a normas y sanciones. El modelo de escuela transmisiva orienta la disciplina a un sentimiento pasivo, a reglas, normativas y sanciones a cumplir por los alumnos, donde muchas veces se sanciona la violencia pero no se la previene.

Este modelo considera al conflicto como algo exclusivamente negativo, que debe ser evitado o, en todo caso, sancionado. Este tipo de disciplina tiene consecuencias dentro y fuera de la escuela, tanto en el presente como en el futuro, para los niños y los jóvenes ya que es un indicador de riesgo para el aprender y para una adecuada inserción social.

Las nuevas propuestas que apuntan a resolver los conflictos, requieren de la **participación activa y responsable** de todos los actores de la comunidad escolar: directivos, docentes, administrativos, porteros, alumnos, padres. Por eso decimos que se basa en la cooperación: **operar con los otros y no contra el otro**. Apuntamos a poner el acento en el aspecto positivo del conflicto como una señal de necesidad de cambio.

Estas propuestas alternativa, tiene que ver con un **ganar entre todos**, como beneficio mutuo y no un ganar-perder, como beneficio de uno y perjuicio del otro. Esto implica promover un **diálogo operativo**, cuya meta es producir un efecto de mutuo beneficio; un diálogo donde sea posible:

- . **crear una instancia superadora de las problemáticas;**
- . **construir algo nuevo junto con los demás, en un ámbito de confianza, creatividad y respeto.**

Las innovaciones en la solución de conflictos escolares buscan prevenir la violencia, la irrupción de la fuerza como acto agresivo, en las instituciones educativas. Con este fin se propone un aprendizaje participativo y cooperativo de modos de convivencia pacífica, una **alfabetización de la paz**.

Las propuestas de solución de conflictos escolares, se enmarcan dentro de los lineamientos del aprender que, como búsqueda de la salud, apuntan a la **prevención y a un aprender para ser**.

El aprender, desde una propuesta de salud, no se dirige a tener más, a una acumulación de datos consecuente con el enciclopedismo, sino a **"aprender para ser"**, para encontrar el bienestar del sujeto aprendiente consigo mismo y con los demás, en la construcción de un proyecto de vida.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje escolar no se limita a contenidos conceptuales –como temas o datos– sino que abarca también a los contenidos procedimentales y actitudinales: actitudes, posturas y valores, con respecto a sí mismo y a los demás; modalidades de intercambio con los otros, con el mundo social y físico.

Esto no significa apuntar a un vaciamiento de contenido, ya que los alumnos necesitan acceder a los bienes culturales que se requieren para una adecuada inserción social, como el manejo de la lengua, matemática, ciencias sociales. Por tanto, estos saberes están incluidos necesariamente en el aprender para ser.

BASES TEORICAS DE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS

Ante la ausencia de un marco teórico específico, el interés por la introducción de técnica positivas en el enfrentamiento de los conflictos cotidianos que ocurren en la escuela, dio origen a una variedad de programas dirigidos a crear un nuevo ciudadano, pacífico, cooperativo y tolerante. Este loable propósito no fue acompañado por una reflexión sistemática sobre las teorías en las que deben apoyarse tales programas, ni tampoco se establecieron objetivos definidos con claridad, como para permitir la evaluación de su eficacia.

El marco teórico propuesto tiene que afrontar el problema básico general de la agresión humana, y dirigirse específicamente a explicar los comportamientos agresivos y no agresivos que surgen a la hora de enfrentarnos a una situación de conflicto, con todos los procesos psicológicos intermedios que tienen lugar entre la exposición a la situación y la conducta final.

Este marco debe incluir conocimientos provenientes de la teoría de conflictos, comenzando por aclarar su definición. Podemos decir que la agresión es cualquier comportamiento hostil realizado por uno o varios individuos, con la intención de causar un daño psicológico, social o físico en otro u otros individuos.

En nuestro trabajo en la escuela, necesitamos una visión de la agresión y del comportamiento agresivo menos confusa y que evite tales asunciones. Nuestro acercamiento a la agresividad está basado en un sistema clasificatorio de los estilos comportamentales ante las situaciones de conflicto, surgido de los trabajos de Mouton. Este sistema se basa en dos dimensiones fundamentales: búsqueda de la

satisfacción de las propias necesidades (asertividad), y búsqueda de la satisfacción del otro (cooperación), estableciendo cinco estilos básicos de aproximación al conflicto:

1.- Competición : Perseguir los objetivos personales a costa de los otros.

2.- Evitación : Cuando uno evita el conflicto a toda costa o lo pospone y no lo afronta directamente los problemas.

3.- Compromiso: Uno deja de preocuparse por lo suyo, pero tempera cuando considera lo que el otro quiere. El problema se concibe como esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas, donde la solución satisface parcialmente a ambas partes.

4.- Colaboración: Trabajar con el otro explorando alternativas y hallando soluciones que satisfagan los intereses de ambas partes. Este estilo sugiere que es posible preocuparse y perseguir los deseos y los objetivos de uno y otro.

5.- Acomodación: ceder ante los puntos de vista del otro, prestar atención exclusiva a los deseos y preocupaciones del otro, renunciando a los propios

En este contexto, la conducta agresiva sería uno de los posibles modos de manejar el conflicto, caracterizado por cualquier comportamiento ante el conflicto alto en asertividad y bajo en cooperación.

La agresión no es un rasgo fijo inevitable sino un estilo de comportamiento ante el conflicto, que es adquirido y puede ser sustituido por estilos de resolución de conflictos no agresivos, de tal manera que los llamados "sentimientos agresivos" (frustración, culpa, enemistad, desacuerdo, miedo, etc.) no necesitan traducirse en comportamientos agresivos.

Las diferentes conductas que se manifiestan ante el conflicto, entre ellas las agresivas, son resultado de un complejo proceso de influencias, cuyo resultado final viene determinado por una serie de factores socioculturales y psicológicos que influyen en un proceso complejo de toma de decisiones cuyo resultado final es el comportamiento que se adopta ante la situación de conflicto.

La aplicación de las técnicas y filosofía de resolución de conflictos en el aula, representa una visión particular de la educación por la paz. Un programa de resolución de conflictos debe tener en cuenta las características de la situación educativa, cuyos rasgos son:

a.- Posesión de la verdad: El proceso que tiene lugar en el aula está centrado en el profesor, él es el que imparte una serie de conocimientos a unos estudiantes ignorantes.

b.- Competición: las relaciones que se establecen son violentas y competitivas y no satisfacen las necesidades básicas de autorespeto, identidad y la necesidad de sentirse valorado que tienen los estudiantes.

c.- Pasividad: se dirige a la información recibida, sin ser cuestionada, encaminando el proceso exclusivamente a aprobar los exámenes y continuar adelante en el sistema.

d.- Impotencia: En la escuela se aprende la noción de indefensión. Son los otros, padres, autoridades, etc. los que tienen las claves y el poder para modificar las cosas e influir en el futuro.

e.- Uso de la fuerza y métodos autoritarios: Para controlar a los estudiantes.

Por el contrario una pedagogía pacífica y que tienda a la resolución de los conflictos elimina la violencia de la educación tradicional y propone un sistema basado en:

- **El uso del diálogo.** Esto se cimenta en la idea que también los estudiantes tienen algo que decir. El aprendizaje de estilos de comunicación correctos, es uno de los objetivos prioritarios.

- **El aprendizaje cooperativo:** donde el estudiante percibe que sus objetivos se alcanzarán si también los alcanza el resto de los estudiantes con los que está relacionado.

- **Solución de problemas.** Los sujetos deben aprender a pensar críticamente creando el clima para la reflexión, definir y discutir el problema, explorar las soluciones etc.

- **Afirmación o mejora de la autoestima** e incremento de la autoconfianza como consecuencia de los pasos anteriores.

COMO FAVORECER LA CONVIVENCIA

Las siguientes, son propuestas para favorecer la convivencia en la escuela, creando un ambiente de trabajo positivo:

. Crear una comisión de convivencia.

. Recoger y analizar la información sobre los problemas de convivencia institucional.

. Elaborar normas de convivencia que respondan a la situación de conflictividad detectada: qué comportamientos esperamos de los miembros de la comunidad educativa; qué respuestas educativas vamos a ofrecer a las personas que necesitan un tratamiento especial; cómo vamos a trabajar una serie de hábitos a lo largo de toda una etapa; etc.

. Establecer un sistema de mediación y negociación en los posibles conflictos, creando un cuerpo de mediadores constituido por docentes, alumnos, con formación en técnicas de negociación.

. Tutorizar a los docentes con formación sobre temas relacionados con la convivencia. Habilidades sociales y comunicativas, dinámicas grupales, etc.

Para el trabajo concreto con el grupo áulico se propone:

. Recolección y análisis de la información sobre los problemas de convivencia en el aula. Proceso coordinado por el tutor con la implicación de todos los docentes relacionados con ese grupo clase.

. Elaboración de normas de convivencia que respondan a la situación de conflictividad detectada: qué comportamientos esperamos de los miembros del grupo; qué respuestas educativas vamos a dar a las personas que necesiten un tratamiento especial; cómo vamos a trabajar una serie de hábitos a lo largo del curso o del ciclo, etc.

. Programación de actividades para favorecer la relación entre los alumnos: conocimiento de sí mismo, respeto mutuo, mejora de la autoestima, etc. Conviene poner en práctica comportamientos positivos mediante la realización de proyectos comunes, del trabajo en grupo, de la co - responsabilidad, etc.

. Hacer a los alumnos partícipes de la metodología empleada: avanzar objetivos, acordar tipos de actividades, dar a conocer criterios de evaluación, etc.

. Importar al aula algunas de las medidas creadas por la escuela: canales de comunicación, fórmulas de negociación, espacios neutrales...

NORMAS DE CONVIVENCIA EN LA ESCUELA Y EN EL AULA

El objetivo de las normas de convivencia no debe ser solo un catálogo de las conductas incorrectas y de sus correspondientes correcciones y castigos, sino que ha de introducir elementos suficientes de la adecuada relación entre los miembros de la comunidad educativa, de prevención de conflictos, de recursos humanos y materiales que se van a emplear en esta prevención. Deberá facilitar en caso de comportamientos incorrectos, la toma de conciencia del error potenciando la actitud de responsabilización en las situaciones futuras.

Las normas de convivencia en el aula deben ser herramientas educativas que nos permitan resolver conflictos.

La participación de los alumnos en la elaboración de normas de convivencia es útil en la mejora del documento y a la vez, un buen centro de interés que permite introducir otros aprendizajes fundamentales. Conceptos como democracia, elección de representantes, etc. al convertirse en objetos de aprendizaje, les permitirá actuar como ciudadanos responsables dentro y fuera de la institución.

Hay dos aspectos que tienden a favorecer la aparición de conflictos en el aula: la **atención y el respeto al alumno**. Cuando el docente atiende los requerimientos individuales de sus alumnos y le demuestra respeto, tiene menos problemas de comportamiento. La actitud contraria requiere de la aplicación severa de normas disciplinarias y castigos a fin de disuadir al alumno, lo que puede llevar por una lado, a la **desmotivación** hacia el aprendizaje, y por el otro a que el conflicto se traslade a docentes menos autoritarios.

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Tanto los científicos sociales como la creencia popular consideraban al conflicto como algo negativo que había que evitar, algo relacionado con la psicopatología, con los desórdenes sociales y las guerras. Hoy se considera que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo; por lo tanto, la cuestión no es eliminar o prevenir el conflicto sino saber asumir dichas situaciones y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados resulten beneficiados.

El conflicto es un aspecto importante de la vida, que debería ser aprovechado y que ocurre con un razonable grado de frecuencia; provoca un estado de ansiedad que puede llevar a la represión, a la evitación, a la resolución prematura, o por el contrario a una gratificación plena y compartida que colabora en la adaptación y el desarrollo equilibrado del individuo.

En el trabajo de resolución de conflictos, partimos del principio de que **los conflictos** cumplen diversas funciones y generan valores positivos: evita los estancamientos; estimula el interés y la curiosidad; es la raíz del cambio personal y social; ayuda a establecer las identidades personal y grupal; permite aprender nuevos modos de responder a los problemas; ayuda a construir relaciones mejores y duraderas; promueve un mejor conocimiento de uno mismo y de los demás.

¿Qué es lo que determina que un conflicto adopte un derrotero positivo o negativo? Deutsch propone dos ideas:

1º Un proceso **constructivo** de resolver conflictos está caracterizado por el cooperativismo, mientras que uno **destructivo** se asemeja a los procesos competitivos de interacción social.

2º Los procesos y efectos caracterizados por la competitividad o el cooperativismo, tienen a provocar ese tipo de relación social. Ejemplo: las estrategias de poder, las tácticas de coerción, las amenazas, el engaño, resultan de una relación competitiva y a la vez provoca la reacción competitiva de la otra parte.

La mayoría de las escuelas no ofrece experiencias sociales constructivas, sino más bien prima la competitividad. Pero si mantenemos el punto de vista de que la escuela es un microcosmos de la comunidad que la rodea, entonces podemos considerar que la mediación, así como otras técnicas de resolver conflictos, pueden y debe ser tratadas en esta institución.

Si una escuela quiere educar a su alumnado en un ambiente de trabajo, solidario y positivo, debe centrar sus esfuerzos en conseguir una mejora continua de la participación y la comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, lo que sin duda redundará en un buen clima de convivencia.

Por el contrario, si se plantea qué hacer porque ya está viviendo un clima de crispación con conflictos que dificultan el trabajo en el aula y en el resto de la institución, entonces deberá atender a lo que solemos considerar disciplina:

- ♦ ¿Qué está sucediendo realmente? (información)

- ♦ ¿Cuáles son las causas inmediatas y profundas que originan esta situación? (análisis)
- ♦ ¿Qué comportamientos esperamos? (normas)
- ♦ ¿Cómo vamos a potenciarlos? (proceso educativo)
- ♦ ¿Qué haremos con los que no se sometan a las reglas del juego? (sanciones)

Ante esta situación, el docente debe ser consciente de que no basta con aplicar la normativa vigente ya que fija los mínimos, por debajo de los cuales, cualquier comportamiento del alumnado se considera motivo de sanción; pero así también cualquier actuación del docente que supere ese marco, se considera arbitraria.

Con el fin de conseguir un mejor ambiente de estudio, los objetivos que una institución educativa debe plantearse son:

1.- Favorecer la convivencia, creando canales de comunicación que resulten realmente eficaces, estimulando la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

2.- Conocer a fondo la situación que estamos viviendo y actuar para prevenir los conflictos.

3.- Aprender de la experiencia y hacer planteamientos a largo plazo. Por desgracia la mayoría de las situaciones conflictivas graves solo tienen solución a largo plazo, a menudo marcado por la marcha de las personas que la provocan.

La convivencia es un bien común que debe ser preservado. Los conflictos que la erosionan nos afectan a todos, por lo tanto todos debemos hacer lo posible para prevenirlos. Cuando aparecen problemas de disciplina graves o demasiado frecuentes, es imposible arbitrar soluciones individuales que solo afecten a una clase o a un ciclo.

Sin embargo para actuar, no podemos esperar a tener el consenso unánime ni la participación de todos los docentes. Hay "especialistas en el área" que viven inmersos en un espejismo, creyendo que todo su trabajo consiste en impartir una materia lo mejor posible y es muy difícil sacarlo de ahí. En todo caso, la institución debe establecer una línea pedagógica determinada, difundirla lo más ampliamente posible y dejar en evidencia a quien voluntariamente se automargine.

Obviamente si las medidas que hay que adoptar para solucionar los conflictos han de ser necesariamente globales, la iniciativa debe partir del equipo directivo. Ha de ser inequívoco para todos (alumnado, docente, personal de maestranza, familias, auxiliares). Otra cosa es quien las implemente, que en función de las circunstancias puede ser el orientador o el pedagogo de la escuela, un equipo de profesores, una comisión creada al efecto. Por supuesto, para obtener el máximo de participación, es una garantía de cara a obtener la máxima eficacia de las medidas previstas.

UNA ESTRATEGIA COMUNICATIVA PARA RESOLVER CONFLICTOS A NIVEL INDIVIDUAL: LA TUTORIA

En este ámbito se marcan cuatro ejes esenciales:

1.- Se ha de procurar que sea bidireccional. Es una relación del tutor al alumno. Sin diálogo no habrá una solución de fondo al conflicto planteado. El tutor no intenta dar normas, imponer disciplina ni expresar opiniones. En este espacio de tutoría individual es importante que el tutor recoja la opinión del estudiante para poder orientar la solución del problema.

2.- Se ha de utilizar el marco formal y el informal entre docente y alumnos. En situaciones formales, la realidad comunicativa se hace más distante y es más difícil llegar a conclusiones, por ello es importante que el tutor sea capaz de comunicarse con los alumnos en ocasiones no estrictamente formales.

3.- Hay que dar a la comunicación individual una trascendencia similar a la comunicación general respecto a los acuerdos de solución de conflicto.. Si el tutor en este ámbito establece únicamente una comunicación formal, sin compromisos concretos, su efectividad en la resolución de conflictos será muy limitada. Estamos configurando una tutoría personal donde el espacio individual es tan importante como el común.

4.- Hay que preparar correctamente la comunicación individual, disponer de tiempo para su realización y asegurar los espacios adecuados. La solución de los conflictos individuales obliga a un tratamiento personalizado.

La **tutoría individual** es un espacio educativo donde se escucha al alumno y donde el tutor adopta una actitud profesional positiva. Aplicado al tratamiento de las situaciones de conflicto, podemos proponer:

- Estar dispuesto a que el alumno explique con sus propias palabras, evitando que se descentre de la cuestión porque pensamos que su expresión es inadecuada.
- Estar informado sobre la cuestión que se va a tratar. Cuando no se está informado lo suficiente, hay que controlarla posibilidad de emitir juicios previos.
- Evitar distracciones durante la comunicación como también las interrupciones.
- Centrarse en las ideas principales del discurso del alumno. Es difícil encontrar soluciones cuando nos perdemos en el análisis de anécdotas y datos.
- Evitar al máximo las interpretaciones subjetivas, por eso hay que requerir al alumno toda la información necesaria.
- Evitar intervenciones largas por ambas partes, con el fin de mantener la comunicación y darle agilidad. Resumir el discurso del alumno y preguntarle si nuestra síntesis es adecuada, conforma una buena estrategia comunicativa.
- Es positivo tomar nota cuando se trata de cuestiones complejas con explicaciones o entrevistas de una duración significativa.

TECNICAS VIVENCIALES

Dinámica: "HIJOS Y PADRES"

Objetivo:

- . Analizar las causas que favorecen o impiden la comunicación.
- . Facilitar la comunicación entre padres e hijos.

Material Necesario: Una ficha por grupo, cuyo contenidos se detalla luego del desarrollo de la dinámica.

Desarrollo: Conformar grupos de dos o tres personas y hacer entrega de una "ficha" por grupo.

Consigna: "Consensuar los puntos sobre los cuales discuten con sus padres, o les cuesta ponerse de acuerdo y escríbanlos a la izquierda. Por el contrario, los puntos sobre los que tienen acuerdo escríbanlos a la derecha".

Para guiar el análisis de los cuadros formular las siguientes preguntas: ¿Cuál de las dos listas es la más larga?, ¿por qué?, ¿qué sucede cuando no hay acuerdos? ¿Por qué? ¿qué propondrían para favorecer los acuerdos?

Plenario: Puesta en común. Intercambio y acuerdos entre los grupos.

FICHA: "HIJOS Y PADRES"

Consigna: Realizá tu lista colocando a la izquierda los puntos sobre los cuales pelean y a la derecha, los puntos sobre los cuales logran acuerdo.

PELEAMOS

ACORDAMOS

. ¿Cuál de las dos listas es la más larga? ¿Por qué?

. Propuestas para favorecer los acuerdos

Dinámica: "DÍA DE AMABILIDAD"

Objetivos: Reflexionar sobre la existencia de diferentes relaciones interpersonales, que cubren distintas necesidades: de reconocimiento y validación; de inclusión; de afecto; de control; de contención; de intercambio de información; de intereses.

Material necesario: Hoja y lapicera para registro de observaciones.

Desarrollo

Consigna: Durante el día de hoy vas a saludar a todas las personas con las que te conocés, de acuerdo a la relación que tengas con ella. Ejemplo: "¡Hola loco!", "Buen día Sra. Directora". Registrarás posteriormente sus reacciones.

Al día siguiente se comparten las conclusiones y se organiza la reflexión mediante las siguientes preguntas orientadoras: **¿Cómo fue la tarea?, ¿te sentiste mejor?, ¿te ridiculizaron?**. Propender a que el grupo explique sus experiencias o también sus inhibiciones si no realizó la tarea.

La idea central de esta dinámica es que tenemos un mundo amplio de relaciones, de diferentes tipos y en los que nos implicamos de modo diferentes. Habitualmente las personas reaccionan de manera positiva a nuestro acercamiento positivo.



Dinámica: "UNA AYUDA ACTIVA"

Objetivo: Fortalecer la amistad, el diálogo y la disposición para la escucha, previniendo la exclusión.

Material necesario: Tarjetas con el temario a tratar. Los temas sugeridos son :

- . Juan ha dejado de salir con su novia; se lo ve triste, sin ganas de nada.
- . Tu padre está solo y parece triste.
- . Es la hora del recreo y todos menos Luis están en el patio. El permanece en el rincón, solo y pensativo.
- . Tu profesora ha ganado un premio literario.
- . Margarita se lleva el boletín con algunas notas bajas y no sabe cómo decírselo a sus padres..

Desarrollo: Se constituyen grupos de 6 u 8 personas a los que el coordinador les hace entrega de una tarjeta al azar.

Consigna: En 30 minutos prepararán una representación de escena con lo que les sugiera el tema.

Plenario: tanto los participantes en cada representación como los observadores, manifestarán sus apreciaciones en relación a lo que han sentido, al mensaje transmitido por la dramatización, a otras posibilidades de encarar o solucionar la propuesta

Cierre: El coordinador realizará una reflexión final, sintetizando las conclusiones.



Dinámica: “¿SOY UN BUEN ESCUCHADOR?”

Participantes: Adultos, jóvenes, púberes.

Objetivo: Promover la reflexión sobre las actitudes de escucha ante la necesidad de comunicación del otro.

Material Necesario: Hojas, lapiceras, papel afiche, marcadores

Desarrollo: El coordinador introduce la temática, destacando la importancia de la atención y escucha hacia la persona que nos habla. Menciona además la propia experiencia como interlocutor; los sentimientos que nos provocan los otros cuando nos ignoran o no se interesan por lo que queremos expresar.

Posteriormente reparte a cada participante, una ficha para ser contestada individualmente:

FICHA- ¿SOY UN BUEN ESCUCHADOR?

- a.- ¿Miro a los ojos cuando me hablan?
- b.- ¿Trato de no interrumpir?
- c.- ¿Hago preguntas para entender mejor?
- d.- Cuando me hablan ¿sonrío / asiento/ muestro interés?
- e.- ¿Escucho aunque no me interese lo que dice?
- f.- ¿Escucho aunque no me simpatice la persona?
- g.- ¿Dejo terminar lo que me está contando?
- h.- ¿Mi respuesta toma en cuenta lo que dijo el otro?

Consigna:

- 1.- Contestar individualmente las siguientes preguntas
- 2.- Constituir grupos de 5 a 6 personas, compartir las respuestas, intercambiar opiniones y marcar las similitudes y diferencias.
- 3.- Elaborar un afiche en donde se expresen las similitudes y diferencias.

Plenario: Cada grupo expone sus producciones a través de su vocero, colocando su afiche a la vista de todos. El coordinador promueve la discusión en virtud de los elementos aportados por los grupos.

Cierre: El coordinador realiza una síntesis de los trabajos grupales, como también una devolución de sus apreciaciones en relación al trabajo de los participantes.

Dinámica: "UN SEÑOR MADURO CON UNA OREJA VERDE"

Destinatarios: Adultos, jóvenes y púberes

Objetivo:

- ♦ Reflexionar acerca de las actitudes en las relaciones interpersonales.
- ♦ Destacar la escucha como elementos indispensable para entenderse unos con otros.

Material necesario: Poesía "Un señor maduro con una oreja verde". Hojas, lapicera, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: Constituir grupos de 6 personas y repartir a cada uno la poesía citada más el material necesario para el trabajo.

Consigna:

1.- Leer la siguiente poesía

UN SEÑOR MADURO CON UNA OREJA VERDE

*Un día , en el expreso Soria-Monterde
vi subir a un hombre con una oreja verde*

*Ya joven no era, sino maduro parecía,
salvo la oreja, que verde seguía,*

*Me cambié de sitio para estar a su lado
y observar el fenómeno bien mirado*

*Le dije: Señor usted tiene ya cierta edad
dígame, esa oreja verde, ¿le es de alguna utilidad?*

*Me contestó amablemente: Yo ya soy persona vieja,
pues de joven solo tengo esta oreja.*

*Es una oreja de niño que me sirve para oír
cosas que los adultos nunca se paran a sentir:*

*oigo lo que los árboles dicen , los pájaros que cantan,
las piedras, los ríos y las nubes que pasan;*

*oigo también a los niños cuando cuentan cosas
que a una oreja madura parecerían misteriosas...*

*Así habló el señor de la oreja verde aquel día,
en el expreso Soria-Monterde*

2.- Comentar la poesía a través de las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Qué representa la metáfora oreja verde?
- ¿Qué mensaje transmite la poesía?
- ¿Cómo la relacionarían con las actitudes?
- ¿Cómo la relacionarían con la comunicación?
- ¿Cómo la relacionarían con la violencia?

3.- Elaborar conclusiones y registrarlas en el papel afiche mediante: un gráfico, una ilustración, un cuadro de texto, un mapa conceptual u otra manera a vuestra elección

Plenario: Puesta en común de las producciones grupales; síntesis de apreciaciones coincidentes, por parte del coordinador.



Dinámica: “ME RELACIONO”

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Objetivos:

- Reflexionar sobre la existencia de diferentes maneras de vincularse.
- Comprender que las relaciones entre las personas cubren distintas necesidades: de reconocimiento y validación; de inclusión; de afecto; de contención; de intercambio de información; de intereses; etc.
- Relacionar las experiencias con los sentimientos.

Materia necesario: Fichas individuales, lapiceras, hojas , papel afiche.

Desarrollo

Consigna:

A.- Trabajar individualmente la siguiente ficha, consignando por lo menos tres personas con las que te hayas relacionado hoy, el tipo de experiencia que viviste y los sentimientos que te provocaron.

Ejemplo:

PERSONA	TIPO DE INTERACCION	SENTIMIENTOS
Mi hermana	Me despertó con un grito	Susto y bronca

B.- Conformar grupos de 5 a 6 personas para analizar las producciones individuales y realizar una puesta en común, tomando en cuenta los siguientes ejes:

- ¿ Con cuántos familiares se relacionaron?
- ¿Con cuántas personas que no pertenecen a la familia?

- ¿Qué tipo de relación predomina?
- ¿Cuáles son los sentimientos que se presentan con más frecuencia?
- ¿Qué pasaría si los seres humanos no nos relacionáramos?,
- ¿Qué relaciones les parecen imprescindibles para sobrevivir en nuestro medio?

C.- Registrar las conclusiones en el afiche.

Plenario: Cada representante de grupo informará sobre las conclusiones, en respuesta a cada una de las preguntas. Se propiciarán las aclaraciones y el diálogo.

Cierre: El coordinador realizará una síntesis de las conclusiones aportando las conceptualizaciones teóricas necesarias.



Dinámica: *"CADA UNO Y ENTRE TODOS"*

Destinatario: Adultos y jóvenes

Objetivo:

- ♦ Conocer las ideas previas de los participantes en relación al concepto **conflicto**.
- ♦ Promover actitudes positivas de cooperación y solidaridad en el aprendizaje mutuo.

Material necesario: Papel , lapicera , papel afiche, marcadores.

Desarrollo: El coordinador inicia esta tarea explicando los objetivos de la misma y la necesidad de contar con el aporte de los presentes para enriquecimiento de todos. Explicita asimismo, que el trabajo tendrá una primera instancia de carácter individual y posteriormente grupal, por lo que les solicita conformar grupos de seis personas, como máximo.

Consigna:

1º Completar individualmente en un papel **"Un conflicto es para mí....."**

2º Comparar los conceptos personales con los demás integrantes de su grupo.

3º Elaborar entre todos los miembros del grupo, una definición sobre conflicto.

4º Prepara un cartel en donde se exprese lo que el grupo ha consensuado en relación al tema.

Plenario: Compartir las producciones grupales en el gran grupo, promoviendo las aclaraciones pertinentes.

Cierre: El coordinador consignará en el pizarrón, una concepción consensuada sobre el concepto de conflicto.

Dinámica: "METÁFORAS DE CONFLICTO"

Destinatarios: Adultos, jóvenes, púberes

Objetivos:

- Lograr una clara definición del conflicto.
- Tomar conciencia de la omnipresencia del conflicto.
- Reconocer las asociaciones personales y los supuestos acerca del conflicto.

Material Necesario: Hojas para el trabajo individual y grupal, lapiceras, marcadores. Un papel afiche por grupo.

Desarrollo: El coordinador introducirá la temática a trabajar en este taller, brindando las siguientes indicaciones al grupo de participantes

Consigna:

1º "Cada uno pensará en una metáfora que describa al conflicto y la anotará en un papelito". Si a los participantes les resulta difícil pensar en metáforas, dé algunos ejemplos para empezar (el conflicto es una cebolla, un avión fuera de control, es una batalla). Dé 2 o 3 minutos para este paso.

2º "Conformen grupos de cuatro persona para:

a.- describir y explicar sus metáforas entre sí;

b.- discutir maneras de manejar el conflicto en consonancia con sus metáforas (por ejemplo si la metáfora es una batalla, entonces el manejo puede ser agitar una bandera blanca para pedir una tregua);

c.- traduzcan sus soluciones metafóricas en soluciones prácticas (ejemplo agitar la bandera blanca puede significar conversar para arreglar el conflicto)".

Dé 30 minutos para esta instancia.

3º Consignar en el papel afiche las metáforas, sus soluciones metafóricas y también las prácticas.

Dé 15 minutos para esta tarea.

Plenario:

a) Reúna nuevamente a los participantes en el grupo grande y solicite que un vocero de cada pequeño grupo exponga las conclusiones del mismo.

b) Destaque los elementos comunes y las diferencias.

c) Sintetice la discusión y luego comparta varias definiciones formales del conflicto.

Dinámica: "HACIA UNA DEFINICIÓN"

Destinatarios: Adultos, jóvenes, púberes

Objetivos:

- Lograr una clara definición del conflicto.
- Tomar conciencia de la omnipresencia del conflicto.
- Reconocer las asociaciones personales y los supuestos acerca del conflicto.

Material necesario: Hojas y lapicera para consignar la producción grupal.

Desarrollo: Conformar grupos de 4 personas.

Consigna: "Relacionen el concepto de **conflicto** con un **objeto**, un **estado de ánimo**, una **palabra**, un **lugar**. Consignen las conclusiones en el papel afiche". Dé 30 minutos para esta instancia.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones mientras el coordinador consignará en el pizarrón las asociaciones de cada uno con los ítems consignados, a fin de establecer similitudes, diferencias, tendencias, etc. Ejemplo:

El conflicto es: cuchillo, fuego, vidrio roto, arma, túnel, agujero, muleta, jeringa.

El conflicto es : angustia, miedo, inseguridad, engaño, depresión,

El conflicto es : enemigo, droga, peligro, invasión, alienación, muerte, lucha.

El conflicto es : boliche, cementerio, hospital, calle, encierro.

¿Qué tendencias encuentra en estas asociaciones? , ¿encuadres dominantes? ,
¿encuadres alternativos?.

Cierre: Configurar un concepto de conflicto con el aporte de los participantes.



Dinámica: "ANALIZO EL CONFLICTO"

Destinatarios: Adultos, jóvenes y púberes (en este caso se aconseja modificar la historia a analizar)

Objetivos:

- ♦ _Advertir la presencia del conflicto..
- ♦ Identificar los factores que afectan la resolución de un conflicto.

Material necesario: Fichas impresas para cada grupo en las que se describe una situación para analizar, como también las preguntas orientadoras de ese análisis; hojas y lapiceras para el registro de las conclusiones.

Los alumnos de la profesora Morales, de matemáticas, le han mostrado el ejercicio de práctica que les dio el profesor Martos, en su clase de mecanografía. La frase que el profesor les indicó que debían tipear decía: "La profesora Susana Morales es demasiado vieja y gorda como para participar de las olimpiadas de profesores, el domingo venidero, con motivo de la fiesta benéfica de la escuela. Menos desubicada estaría en la feria de platos".

La profesora está furiosa y por su parte al profesor le parece un incidente gracioso.

Recientemente la profesora Morales fue elegida por los alumnos, como la más popular de los docentes, mientras que al profesor Martos, los alumnos no lo quieren. La semana pasada le dejaron en su escritorio y en forma anónima, una rata muerta.

Preguntas Orientadoras

- ¿Quiénes son las partes en conflicto?
- ¿Cómo se las puede caracterizar?
- ¿Por qué se generó este conflicto?
- ¿Qué buscan satisfacer las partes en conflicto?
- ¿Qué piensan que puede suceder?
- ¿Piensan que puede solucionarse?
- ¿Qué actividades sugeriría para su resolución?

Desarrollo: Se constituyen grupos de 4 o 6 personas a los que el coordinador les hace entrega del material.

Consigna: "Lean con atención la situación planteada en la ficha y con la orientación de las preguntas, elaboren un análisis de la misma proponiendo soluciones. Se otorga 40 minutos para esta instancia".

Plenario: Cada grupo a través de su vocero, informa sobre el análisis realizado y las propuestas de solución, lo que en forma ordenada es consignado por el coordinador, en el pizarrón.

Cierre: El coordinador realiza una síntesis de las producciones grupales promoviendo la reflexión y el aprendizaje acerca del tema.

Observaciones:

- ♦ Una opción importante antes de la aplicación de esta técnica es realizar una exposición teórica acerca del tema conflicto, sus orígenes, fuentes, tipos, etc.
- ♦ Otra posibilidad es elaborar diferentes situaciones para los grupos.



Dinámica: " ¿QUIENES ESTÁN ENFRENTADOS? "

Destinatarios: Docentes- Alumnos- Padres

Objetivo:

- ♦ Reconocer las partes del conflicto.
- ♦ Ejercitar la capacidad de encontrar soluciones.

Material necesario:

- ♦ Seis u ocho tarjetas en las que se encuentran registradas, diferentes situaciones conflictivas (al estilos de la que figura como modelo, a continuación)

En la casa de Federico son continuas las peleas con sus padres porque quiere salir a manejar. Dice que solo dará una "vueltita" por el barrio. Los padres se niegan porque tiene solo 16 años y temen que pueda ocurrirle algún accidente que lo perjudique, a él o a otras personas.

- ♦ Hojas, lapiceras, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: Constituir grupos de 4 a 6 personas y repartir a cada uno una tarjeta y el material de librería necesario.

Consigna:

- 1.- Leer detenidamente el texto, analizar las partes del conflicto y argumentar posibles soluciones.
- 2.- Registrar la producción del grupo en los papeles afiche.

Plenario: Cada vocero de grupo expondrá su papelógrafo y comentará al grupo grande las conclusiones. Los afiches quedarán expuestos.

Cierre: El coordinador realiza una síntesis de las producciones grupales promoviendo la reflexión y el aprendizaje acerca del tema.

Dinámica: “COMPARTIR CUALIDADES”

Destinatarios: Adultos, jóvenes y púberes.

Objetivo: Crear un clima positivo de confianza y comunicación, reforzando el propio conocimiento y el que tenemos de los demás.

Encuadre: Se trabajará con grupos de 6 personas (40 minutos) y posteriormente con el grupo grande (15 minutos).

Material Necesario: Una hexágono de 25 cm. de lado para cada miembro del grupo, cortado en seis partes, con espacio suficiente para escribir y con un número identificador en el dorso de cada parte.

Desarrollo: Se conforman grupos de seis personas y se hace entrega a cada miembro de un hexágono cortado en seis parte, recibiendo cada cual los trozos con el mismo número.

Consigna: Vamos a realizar el juego del **foco** que consiste en:

- Un miembro del grupo se ofrece como voluntario para ser el foco y se coloca al medio del grupo.
- Cada miembro del grupo escribe las **cosas positivas** que conozca del compañero foco. Deben consignar cualidades reales.
- Posteriormente cada uno le cuenta al “foco” las cosas que escribió y le entrega el pedazo de su hexágono.
- Se ofrece luego otro voluntario y se procede de la misma manera hasta rotar todos los miembros del grupo.

Puesta en común: La apreciación final del trabajo grupal consiste en que cada miembro del grupo exprese lo que vivió. Puede ser orientada por el coordinador por las siguientes preguntas: ¿cómo resultó el ejercicio?, ¿descubrieron cualidades que no conocían en los compañeros?, ¿a costado encontrar cosas positivas para consignar de algunos compañeros?, ¿descubrieron cualidades que no conocían en ustedes mismos?



Dinámica: “EL ESPEJO MÁGICO”

Objetivo: Crear un clima de confianza y comunicación interpersonal en el grupo, reforzando la imagen positiva de sí mismo y de los demás miembros.

Encuadre: Se constituyen grupos de entre 6 y 8 personas, que trabajarán durante 30 minutos.

Material necesario: Un espejo pequeño por grupo.

Desarrollo: El coordinador introduce el juego recordando el cuento de Blanca Nieves y el uso que uno de sus personajes le daba al espejo mágico: "Espejo, espejo dime: ¿quién es la más hermosa del reino?".

Consigna: En la primera parte cada miembro del grupo se colocará el espejo en la oreja luego de decirle: "Espejo, espejo: dime lo que ves y lo que más te gusta de mí". Debe pensar en lo que más le gusta de sí mismo y simulando que el espejo se lo dijo, le informará al grupo, pasando el espejo al siguiente participante.

En la segunda parte se realiza una nueva ronda pero esta vez el espejo le dirá alguna cualidad de su compañero de la derecha

Puesta en común: Se entabla el diálogo animado por el coordinador con preguntas orientadoras: ¿Cómo se sintieron con este juego?; ¿es ésta la cualidad que más estimas en ti?; ¿hay otra cualidad que destacarías como la más importante?; ¿coincide la cualidad atribuida a ti mismo con la que te señala tu compañero?.



Dinámica: "COLLAGE"

Objetivo: Crear un clima de confianza y comunicación interpersonal en el grupo, reforzando la imagen positiva de sí mismo y de los demás miembros.

Encuadre: Se constituyen grupos de 6 personas que trabajarán durante 40 minutos y luego el grupo grande, en 20 minutos.

Material necesario: Un pliego de papel afiche para cada grupo, más otros materiales necesarios para construir un collage: fotos, recortes de diario, revistas, tijeras, rótulos, goma de pegar para cada grupo

Desarrollo: Luego de constituido los grupos se les reparte el material, al que se puede incorporar elementos aportados por los participantes y solicitados de antemano para el presente trabajo.

Consigna:

- Dialogar sobre las cualidades que mejor definen a cada miembro del grupo y cómo pueden representarlas.
- Construir un collage que exprese lo mejor posible este conjunto de cualidades.
- Nadie debe quedar excluido y la elección ha de ser de cualidades positivas, acordando la cantidad que se ha de atribuir a cada miembro.

Puesta en común: Cada grupo expone su collage al auditorio, explicitando también el clima del trabajo grupal, las dificultades, las satisfacciones y los logros del producto.

Dinámica: “ EL JUEGO DE LOS PAPELES”

Destinatarios: Alumnos de un mismo grupo áulico.

Objetivos:

- ♦ Ejercitar el sentido de la propia identidad.
- ♦ Promover el reconocimiento de cada uno por parte del grupo.

Material necesario: Hojas tamaño oficio para cada participante, lápices de colores, revistas, y otros de librería.

Desarrollo: Se reparte el material a los alumnos y se les brinda una charla introductoria al juego.

Consigna:

1º En cada hoja y de forma anónima cada uno ha de hacer una descripción de sí mismo, indicando sus características, gustos, aficiones, actividades más destacadas.

2º Terminada la descripción colocará las hojas en una caja.

3º Se designarán alumnos al azar para sacar las hoja, leerla en voz alta y adivinar a quien corresponde. Si no acierta, se elegirá a otro hasta que descubra al compañero.

Cierre: Conforme sean identificados se les devolverán las hojas en cuyo dorso escribirán sus nombres y a través de dibujos, collages, frases, etc. se ilustrarán a sí mismos. Cuando todos hayan concluido se realizará una exposición.



Dinámica: “TENER VISTA”

Destinatarios: Alumnos de un mismo grupo áulico.

Objetivos:

- ♦ Ejercitar el sentido de la propia identidad
- ♦ Compartir preocupaciones y buscar juntos soluciones

Material necesario: Una ficha impresa para cada grupo. Un pliego de papel afiche, marcadores, lapicera.

Desarrollo: El coordinador iniciará el trabajo con el siguiente relato:

Teresa está muy disgustada porque le acaban de recetar anteojos y piensa que la afean mucho . No quiere ir con ellos a clase ; prefiere no ver lo que se escribe en el pizarrón y continuar con los problemas que le ocasiona su falta de vista antes que entrar a clases y que los compañeros se burlen de ella .

A muchos chicos y chicas les pasa lo mismo que a Teresa. Están pendientes de lo que puedan pensar o decir los demás, no sólo por los anteojos, sino por cualquier rasgo físico que les molesta como la estatura, el peso, el pelo, el acné ...

Consigna: Constituir grupos de 4 o 5 alumnos y completar la siguientes ficha. Esta instancia de realizará en 50 minutos.

Ficha: " TENER VISTA "

1.- En esta clase, ¿habrá alumnos que tengan miedo de que los demás se rían de ellos por cosas como esas?

Muchos Bastantes Regular Pocos Muy pocos

2.- ¿Es bueno estar pendientes de lo que los demás piensan y dicen de nosotros?

Si No

¿Por qué? _____

3.- ¿Cuál será la solución para los casos como los de Teresa?

4.- ¿Cómo conseguir en esta clase que nadie se burle, se ría de los otros, ponga apodos o insulte?

Una vez concluida la ficha, volcar sus conclusiones en el papel afiche. Se otorgan 15 minutos adicionales para esta tarea.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones dando lectura a su ficha y aportando detalles de la discusión grupal, a propósito de lo cual el resto de los compañeros podrán formular preguntas y/o pedir aclaraciones.

Cierre: El coordinador consignará en el pizarrón o en un papel afiche las conclusiones a las que arribe el grupo grande.



Dinámica: “COLABORAR EN CASA”

Destinatarios: Grupos de niños o púberes

Objetivo: Promover la reflexión sobre la autonomía y la responsabilidad

Material necesario: Una ficha impresa para cada grupo. Un pliego de papel afiche, marcadores, lapiceras.

Desarrollo: El coordinador da apertura a la dinámica leyendo los siguiente

Los sábados cuando me levanto al igual que mis hermanos, ayudo a mi vieja en los quehaceres del hogar. Yo, por ejemplo sacudo y tiendo mi cama, acomodo mi ropa en el ropero, ordeno mis útiles, hago alguna compra en el almacén y muchas veces acompaño a mi viejo para ayudarlo en su trabajo. El es albañil. Son tareas que no hace falta que me las recuerden. Las cumplo y me siento responsable de ellas. Tampoco me fijo quien hace más o menos de mis hermanos y si necesitan una “manito”, se las doy”.

Consigna: Constituir grupos de 4 o 5 alumnos y completar la siguientes ficha. Esta instancia de realizará en 50 minutos.

Ficha: "COLABORAR EN CASA"

1.- ¿Cuáles son sus principales obligaciones en casa?

- a) _____
- b) _____
- c) _____

2.- ¿Tienen que recordárselas permanentemente?

Siempre algunas veces Muy poco Nunca

3.- ¿Creen que con su colaboración aportan algo a su familia?

Mucho Más o menos Muy poco Nada

4.- ¿De qué maneras pueden contribuir con al buen funcionamiento de su casa?.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

5.- Consignen cuatro impedimentos para que una familia funcione.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

Una vez concluida la ficha, registrar sus acuerdos en el papel afiche. Se otorgan 15 minutos adicionales para esta tarea.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones dando lectura a su afiche y aportando detalles de la discusión grupal, a propósito de lo cual, el resto de los compañeros podrán formular preguntas y/o pedir aclaraciones.

Cierre: El coordinador cerrará la tarea realizando una síntesis de las conclusiones grupales y exponiendo las ideas compartidas.



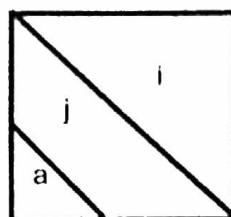
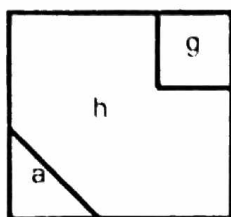
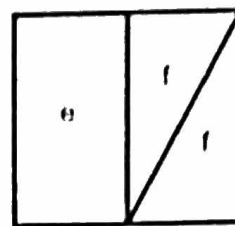
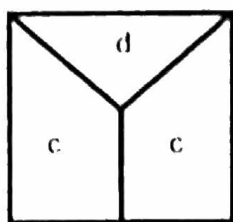
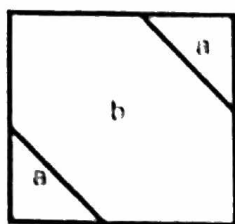
Dinámica: "LOS CUADRADOS"

Destinatarios: Adultos, jóvenes y puberes

Objetivos:

- ♦ Descubrir la importancia de la colaboración en una tarea común.
- ♦ Destacar la importancia del apoyo del otro para el propio bienestar.

Material necesario: Cinco cuadrados en cartulina, de 15 por 15 recortados de la siguiente manera:



- a) Recortar los cuadrados por las marcas indicadas.
- b) Agrupar las piezas en sobres según la siguiente indicación:

- ♦ Sobre A: piezas i, h, e
- ♦ Sobre B: piezas a, a, a, c
- ♦ Sobre C: piezas a, j
- ♦ Sobre D: piezas d, f
- ♦ Sobre E: Piezas g, b, f, c

Desarrollo: Se solicita la participación de cinco voluntarios, los que se ubican alrededor de una mesa, se le reparte a cada uno un sobre. El resto de los participantes ofician de observadores.

Consigna: En cada sobre hay figuras geométricas con las que deben armar un cuadrado de igual tamaño en 10 minutos. No pueden hablar ni hacer señas. Una vez entendida la consigna se da la orden de comenzar y se controla el tiempo.

Plenario: Una vez concluido el tiempo previsto los participantes comentarán al auditorio cómo se han sentido, si les gustó la tarea, si se sintió coaccionado, incómodo, etc. Asimismo los observadores comentarán las apreciaciones registradas sobre las conductas de los participantes.

Cierre: Con los aportes recibidos el coordinador hará una reflexión final que es la que refuerza el logro de los objetivos previstos.



Dinámica: “CASA-ARBOL-PERRO”

Destinatarios: Adultos, jóvenes, púberes

Objetivos:

- ♦ Descubrir las dificultades para trabajar en equipo.
- ♦ Identificar actitudes de dominación y sumisión.

Material necesario: Hojas y lápices necesarias para la cantidad de participantes.

Desarrollo: Se constituyen 6 parejas oficiando el resto de observadores. Se hace entrega a cada pareja de una hoja y un lápiz. Los observadores se disponen alrededor de cada pareja para atender las actitudes de los participantes. Para esta instancia se estima una duración de 8 a 10 minutos.

Consigna:

1.- “Tomen juntos el lápiz con una mano cada uno, y dibujen una casa, un árbol y un perro. Deben hacerlo en silencio. No se deben comunicar con palabras, ni gestos, ni miradas.

2.- Una vez terminado el trabajo lo firman y le colocan un título, sin dejar de tomar juntos el lápiz, en silencio y sin comunicarse”.

Plenario: El coordinador solicita a los participantes que expresen lo que han sentido durante el ejercicio, cuáles fueron sus dificultades, en qué otras situaciones de la vida experimentaron algo parecido. Posteriormente se solicita la opinión de los observadores.

Cierre: El coordinador propone una reflexión sobre las actitudes que asumimos en el trabajo compartido.

Observaciones: para este trabajo se considera suficiente 30 minutos en total.



Dinámica: “TEMORES Y ESPERANZAS”

Destinatarios: Adultos, jóvenes, púberes.

Objetivo:

- ♦ Tomar conciencia de los temores y esperanzas que se sienten ante una situación concreta.
- ♦ Favorecer la expresión de los propios sentimientos y la posibilidad de compartirlos.

Material necesario: Hojas, lapiceras, papel afiche, marcadores

Desarrollo: El coordinador realiza la siguiente apertura:

"Toda situación de cambio produce temores. En este momento ustedes están preocupados frente a la inclusión de la práctica de este proyecto. Es posible que tengan ciertos temores, pero también esperanzas ante esta situación. Si los temores son más fuertes que las esperanzas corren el riesgo de iniciar esta experiencia, tan importante en la vida de ustedes, en forma negativa. Por ello vamos a iniciar una actividad grupal para trabajar sobre esos temores y esas esperanzas".

Consigna:

1.- Durante 5 minutos reflexionen sobre los temores y esperanzas que produce la situación en cuestión y cada uno, haga un listado de los mismos.

2.- Luego formar grupos de 4 a 6 personas, en donde cada participante expondrá al grupo, sus temores y esperanzas. Elaborar un listado de dos o tres temores y esperanzas representativos del grupo.

Plenario: Cada grupo expone sus temores y esperanzas, colocando su afiche al frente. A su vez el coordinador incentiva la reflexión mediante las preguntas:

- ¿Es común tener estos temores?
- ¿Ante qué circunstancias los experimentamos?
- ¿Cómo relacionaríamos temores con inseguridades, con ansiedades?
- ¿Qué debemos hacer para vencerlos?
- ¿Qué podemos hacer para que estas esperanzas se conviertan en realidad?

Cierre: El coordinador realiza una síntesis del trabajo, marcando las coincidencias y las diferencias entre las producciones de los grupos y las opiniones de los participantes en la reflexión.

Observaciones: Puede plantearse como motivación otras situaciones de interés general, o de actualidad o historietas o comentarios de problemáticas cotidianas, etc.



Dinámica: "TOLERANCIA A LA FRUSTRACION"

Destinatarios: Adultos y jóvenes

Material Necesario: Fichas, papel afiche, hojas, marcadores, lapiceras.

Objetivos:

- Buscar alternativas más saludables para tolerar la frustración.
- Prevenir la violencia o agresividad entre pares.

Desarrollo: Constituir grupos de 5 a 6 personas.

Consigna:

1.- Leer el siguiente texto y dar un ejemplo de la vida real para cada caso.

Algunas cosas que se pueden hacer para resistir la frustración son:

A.- Cambiar el objetivo o los medios para conseguir lo que se quiere en lugar de dejarse llevar por la sensación de fracaso, y de agredirse a uno mismo o a los demás.

B.- Adquirir conciencia de los límites que la convivencia impone a nuestra libertad y tender a respetarlos voluntariamente.

C.- Analizar los aspectos negativos del entorno, pero que esto no limite la posibilidad de desarrollar un espíritu transformador y de progreso.

D.- Proponerse objetivos realistas y planificar los procedimientos para conseguirlos.

2.- Consignar en el afiche los ejemplos consensuados.

Plenario: Cada vocero de grupo compartirá las conclusiones con el resto. Se propiciará las aclaraciones y el diálogo.

Cierre: El coordinador realizará la síntesis de las conclusiones del grupo en el pizarrón aportando las conceptualizaciones teóricas necesarias.



Dinámica: “NORMAS ¿ PARA QUÉ?”

Destinatarios: Alumnos de un mismo grupo áulico o de un mismo colegio

Objetivo: Promover la reflexión y los sentimientos de pertenencia y seguridad.

Material necesario: Una ficha impresa para cada grupo. Un pliego de papel afiche, marcadores, lapiceras.

Desarrollo: El coordinador comienza poniendo a consideración del grupo algunas reglas o normas de convivencia impuestas por el colegio., sea a través de la lectura o consignándolas en el pizarrón:

“No solo en el colegio sino también en los hogares, existen reglas o normas que advierten sobre lo que se puede hacer y lo que no. A veces cuesta cumplirlas porque prohíben hacer cosas que nos gustan o bien nos obligan a hacer las que nos disgustan”.

Consigna: Constituir grupos de 4 o 5 alumnos y completar la siguientes ficha. Esta instancia de realizará en 50 minutos.

Ficha: "NORMAS ¿PARA QUÉ?"

1.- ¿Son necesarias las normas? Si No

¿Por qué? _____

2.- Si alguno de ustedes fuera el profesor ¿qué regla o norma consideraría la más importante para el buen funcionamiento de la clase? _____

3.- ¿Cuáles son las dos normas que más les cuesta cumplir? _____

4.- Imaginen un colegio donde se suprimen todas las normas permitiendo que cada uno hiciera lo que le parezca ¿Qué cosas podrían suceder? Consignen a continuación cuatro posibilidades:

a) _____

b) _____

c) _____

d) _____

5.- ¿Cómo deberían establecer las normas de la clase?

6.- ¿Cómo se puede conseguir que las reglas y las normas se cumplan?

Una vez concluida la ficha, volcar sus conclusiones en el papel afiche. Se otorgan 15 minutos adicionales para esta tarea.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones dando lectura a su afiche y aportando detalles de la discusión grupal, a propósito de lo cual el resto de los compañeros podrán formular preguntas y/o pedir aclaraciones.

Cierre: el coordinador cerrará la tarea realizando una síntesis de los expuesto por los grupos y exponiendo las conclusiones compartidas.

Dinámica: "COMO HACER DE LA CLASE UN LUGAR AGRADABLE"

Destinatarios: Alumnos de un mismo grupo áulico o de un mismo colegio

Objetivo: Promover la reflexión y los sentimientos de pertenencia y seguridad.

Material necesario: Una ficha impresa para cada grupo. Un pliego de papel afiche, marcadores, lapiceras.

Desarrollo: El coordinador da apertura a la dinámica afirmando que: para que la clase funcione y se encuentren todos a gusto deben colaborar juntos alumnos y docentes. Posteriormente reparte a cada grupo una ficha, un pliego de papel afiche, marcadores y lapiceras

Consigna: Constituir grupos de 4 o 5 alumnos y completar la siguientes ficha. Esta instancia de realizará en 50 minutos.

Ficha: "COMO HACER DE LA CLASE UN LUGAR AGRADABLE"

a) Consignen tres actividades que puedan ustedes realizar para facilitar el trabajo a los profesores

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

b) ¿Cómo deben actuar los profesores para que el trabajo de los alumnos resulte más fácil y provechoso?

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

c) ¿Por qué en algunas clases las relaciones entre profesores y alumnos son malas y no hay ambiente de trabajo?

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

d) ¿Por qué en algunas clases hay armonía, ambiente de trabajo y cooperación entre alumnos y profesor?

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

e) ¿Cómo describirías el ambiente de nuestra clase?

- 1.- _____
- 2.- _____
- 3.- _____

Una vez concluida la ficha, volcar sus conclusiones en el papel afiche. Se otorgan 15 minutos adicionales para esta tarea.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones dando lectura a su afiche y aportando detalles de la discusión grupal, a propósito de lo cual el resto de los compañeros podrán formular preguntas y/o pedir aclaraciones.

Cierre: El coordinador cerrará la tarea realizando una síntesis de las conclusiones grupales y exponiendo las ideas compartidas.



Dinámica: “LAS NOTAS... ¡ESAS TIRANAS!

Destinatarios: Alumnos de 2º y 3º ciclo de EGB.

Objetivo: Promover la reflexión sobre la autonomía y la responsabilidad.

Material necesario: Una ficha impresa para cada grupo; un pliego de papel afiche, marcadores, lapiceras.

Desarrollo: El coordinador da apertura a la dinámica con el siguiente relato.

“Rita está triste y preocupada. El profesor le entregó las notas del trimestre y su rendimiento fue bastante bajo. Esto se viene repitiendo desde el curso pasado. Ella se esfuerza pero no consigue mejorar ni salir del bache en el que está metida. Sin embargo ni los profesores ni sus padres están descontentos con ella. Le dicen que es una niña responsable y cumplidora de su deber y que esto es lo más importante. Rita está muy desconsolada y cada día se angustia más”.

Consigna: Constituir grupos de 4 o 5 alumnos y completar la siguientes ficha. Esta instancia de realizará en 50 minutos.

Ficha: "LAS NOTAS... ¡ESAS TIRANAS!"

1.- ¿Rita tiene razones para preocuparse? Si No

¿Por qué? _____

2.- ¿Qué opinan de la actitud de los padres y profesores? _____

3.- ¿Qué valoran más los profesores de sus alumnos? (colocar un 1 delante de lo más valioso, un 2 para el segundo lugar en validez, un 3 para el tercer lugar y así sucesivamente)

- | | |
|---|---|
| ☐ Que saquen buenas notas. | ☐ Que ayuden y se interesen por los demás. |
| ☐ Que sean buenas personas. | ☐ Que sean simpáticos y graciosos. |
| ☐ Que sean inteligentes. | ☐ Que sean obedientes. |
| ☐ Que sean trabajadores y responsables con sus obligaciones. | |

4.- ¿Qué cosas les gustaría que valoraran, en ustedes, sus padres y profesores?

Una vez concluida la ficha, volcar sus conclusiones en el papel afiche. Se otorgan 15 minutos adicionales para esta tarea.

Plenario: Cada grupo expondrá sus conclusiones dando lectura a su afiche y aportando detalles de la discusión grupal, a propósito de lo cual el resto de los compañeros podrán formular preguntas y/o pedir aclaraciones.

Cierre: El coordinador cerrará la tarea realizando una síntesis de las conclusiones grupales y exponiendo las ideas compartidas.



Dinámica: "¿CON QUIÉN VIVÍS?"

Destinatarios: Jóvenes y niños (coordinador - docente).

Objetivos:

- Conocer la conformación de los diferentes grupos familiares.
- Promover la aceptación e integración del otro a través de un conocimiento más íntimo de su realidad familiar.
- Prevenir la exclusión.

Material Necesario: Hojas, lápices, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: El coordinador introduce esta tarea explicitando los objetivos de la misma y posteriormente repartiendo a cada uno una ficha personal para ser completada.

Consigna:

1º Completar las fichas registrando las personas que viven en tu casa, el tipo de parentesco y la relación que mantienes con ellas (Muy buena, Buena, Regular, Mala).

Ejemplo:

NOMBRE	PARENTESCO	TIPO DE RELACION
Pedro	Hermano	Mala

2º Conformar grupos de 5 a 6 personas, intercambiar las fichas, solicitar aclaraciones, conversar sobre las actitudes positivas y negativas de los miembros del hogar .

3º Elaborar un afiche grupal contestando las siguientes preguntas:

- ¿ Qué tipo de relaciones predominan en el ámbito familiar?
- Mencionar actitudes positivas de integrantes del grupo familiar
- Mencionar actitudes negativas de integrantes del grupo familiar
- ¿Qué tipo de soluciones proponen para contribuir a mejorar las relaciones familiares?

Plenario: Los voceros de cada grupo expondrán sus producciones, propiciándose el diálogo y el intercambio de opiniones.

Cierre: El coordinador realizará la síntesis de las producciones grupales, promoviendo la reflexión según las siguientes pautas:

- Aceptación de la propia realidad y la del otro.
- Respeto a la realidad del otro.
- Evitar la marginación.
- Ser consciente con la problemática del otro y con una actitud comprometida , aportar soluciones.



Dinámica: "PALABRAS... PALABRAS"

Destinatarios: niños y jóvenes

Objetivo:

- Entrenarse en la solución pacífica de conflictos.
- Desarrollar la creatividad para la solución pacífica de conflictos.

Material necesario: Papel, lapicera, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: Se conforman grupos de 6 personas los que trabajarán durante 20 minutos según las siguientes indicaciones:

Consigna:

1º Cada uno de los integrantes del grupo recordará un conflicto que vivió recientemente en la escuela y lo anotará en una hoja.

2º Intercambiar las hojas para que el compañero piense y registre a continuación, una solución pacífica a ese conflicto.

3º Compartir en el grupo los conflictos y las soluciones planteados, seleccionando la situación más representativa para ser expuesta en plenario. Se sugiere enriquecer la propuesta.

Plenario: Los voceros de cada grupo expondrán sus producciones, propiciándose el diálogo y el intercambio de opiniones.

Cierre: El coordinador realizará la síntesis de las producciones grupales, promoviendo la reflexión según las siguientes pautas:

- Favorecer las actitudes reflexivas antes que las impulsivas en la resolución pacífica de conflictos.
- Destacar la importancia de contar con el otro para resolver conflictos en forma satisfactoria.
- Desdeñar la agresividad como modo de vínculo entre las personas.



Dinámica: "EL SEMÁFORO"

Destinatarios: Adultos, jóvenes y niños

Objetivos:

- Entrenarse en la solución pacífica de conflictos.
- Desarrollar la creatividad para la solución pacífica de conflictos.

Material necesario: Cartulinas verdes, rojas y amarillas, lapiceras y elementos varios para la dramatización.

Desarrollo: El coordinador presenta la técnica solicitando un grupo de voluntarios para organizar la dramatización de un conflicto que hayan vivido recientemente en la escuela.

Una vez acordada esta instancia , se brindan las siguientes indicaciones:

Consigna:

1º Luego de la dramatización se constituirán en grupos de 6 personas las que recibirán seis hojas de cartulina; 2 rojas, 2 amarilla y 2 verdes.

2º Las dos personas con hojas rojas señalarán las causas que distancian a las personas en conflicto; las dos con hojas verdes, señalarán lo que las une, es decir los elementos comunes y las dos con hojas amarillas, señalar soluciones pacíficas para ese conflicto.

Plenario: El coordinador sintetizará las producciones grupales registrando en tres afiches: aspectos que distancian a las personas en conflicto; en otro, los aspectos que las unen y finalmente en el tercero, las soluciones aportadas al conflicto.

Cierre: Reflexión a cargo del coordinador tendiente a:

- Favorecer las actitudes reflexivas antes que las impulsivas, en la resolución pacífica de conflictos.
- Destacar la importancia de contar con el otro para resolver conflictos en forma satisfactoria.
- Desdeñar la agresividad como modo de vínculo entre las personas.



Dinámica: “*VER... ESCUCHAR... OPINAR*”

Destinatarios: Adultos, jóvenes y niños

Objetivos:

- Entrenarse en la solución pacífica de conflictos.
- Desarrollar la creatividad para la solución pacífica de conflictos.

Material necesario: Papel afiche , marcadores y elementos varios para la dramatización.

Desarrollo: El coordinador presenta la técnica solicitando un grupo de voluntarios para organizar la dramatización de un conflicto que hayan vivido recientemente en la escuela.

Una vez acordada esta instancia , se brindan las siguientes indicaciones:

Consigna:

1º Luego de la dramatización se constituirán en grupos de 6 personas, dos de las cuales comentarán a las otras lo que **vieron**, otras dos lo que **escucharon**, las dos restantes, lo que **les sugiere** la escena y finalmente entre las seis proponer **soluciones pacíficas** al conflicto

2º Luego de la discusión, confeccionarán un afiche teniendo en cuenta lo siguiente:

- a) "Vimos...."
- b) "Escuchamos..."
- c) "Opinamos..."
- d) "Proponemos para su solución..."

Plenario: El coordinador sintetizará las producciones grupales registrando en cuatro afiches: lo que vimos, lo que escuchamos, lo que opinamos acerca de la escena y lo que proponemos como soluciones.

Cierre: Reflexión a cargo del coordinador tendiente a:

- Favorecer las actitudes reflexivas antes que las impulsivas en la resolución pacífica de conflictos.
- Destacar la importancia de contar con el otro para resolver conflictos en forma satisfactoria.
- Desdeñar la agresividad como modo de vínculo entre las personas.



Dinámica: "PONERLE AZUCAR A LA VIDA"

Destinatarios: Jóvenes y niños

Objetivos:

- Reflexionar acerca de nuestras actitudes cuando nos comunicamos con los otros.
- Destacar la importancia de establecer vínculos positivos, basados en la amabilidad y el respeto por el otro.
- Valorar a las actitudes positivas con las que nos relacionamos, como prevención de conflicto.

Material necesario: Tarjetas impresas con frases, hojas, lapiceras, papel afiche, marcadores.

Desarrollo: Se conformarán grupos de 5 a 6 personas a los que se les repartirá una tarjeta con frases impresas, para trabajar durante 20 minutos, luego de las siguientes indicaciones:

"PONERLE AZUCAR A LA VIDA"

*¡Nunca prestás atención a lo que pensamos los demás!
¡Siempre tratás de zafar cuando no querés hacer algo que no te gusta!
¡Me revienta cómo sos!
¡Andá a lavar los platos!
¡Borrache, sos un fanfarrón!
¡Sos un porro!
¡Nunca cumplís con tu parte de la tarea!
¡Estoy harto de vos!*

Consigna:

1.- Reformular las frases impresas en las tarjetas, haciéndolas más "dulces", es decir que expresen lo que pensamos o le solicitamos al otro, de una manera positiva e igualmente convincente.

2.- Consignar en los afiches las frases reformuladas.

Plenario: Cada vocero de grupo dará lectura a las frases reformuladas de sus afiches y comentará, con la ayuda de sus compañeros, los acuerdos y desacuerdos, facilidades y dificultades .

Cierre: El coordinador realizará una síntesis de las producciones grupales, marcando las coincidencias y discrepancias, como también señalando sus apreciaciones del trabajo grupal, destacando:

- La importancia del buen trato para la prevención de los conflictos.
- Lo positivo de la cooperación y la ayuda mutua para optimizar actitudes.
- La vigencia de valores actitudinales como el acercamiento, la contención, la comprensión, la integración, para garantizar el bienestar.



BIBLIOGRAFÍA

- ♦ **“Comunicación, Integración para el Tercer Milenio”** Etcheberry Rocío (Conferencia) Chile. 1997.
- ♦ **“Conflicto y Mediación “** Puslisi Alfio. Curso a Distancia. Módulo 4. Ediciones “La Obra”.
- ♦ **“La Comunicación”**. Prof. Falú. Cartilla B.H.M. 1994.
- ♦ **“Comunicación, Integración para el Tercer Milenio”** Maturana H. (Conferencia). Chile -1997
- ♦ **“Mediación en la Escuela. Comunicar y Aprender”** Alcaide, Ravena y Guala. Ed Homo Sapiens -1998
- ♦ **“Microviolencias Cotidianas en la Escuela”** Norberto Art. De la Revista Ensayo y experiencia N° 19.
- ♦ **“La Comunicación”** Salazar Cámara, José. Revista “Panamá Vitural”. Intrenet.
- ♦ **“Educación, Comunicación y Medios de Comunicación”** Giddens Antony. Ed. Alianza. Madrid 1995.
- ♦ **“Estética y Semiótica del Cine”** Yuri Lotman Ed. Gili. Barcelona 1979
- ♦ **“Formación Humana y Capacitación”** Maturana H. –UNICEF-Chile-DOLMEN Ediciones/ Gráfica N° 97
- ♦ **“Como dar Respuesta a Los Conflictos”**. Casamayor G. Armejach R. Y otros Ed. GRAO Barcelona 1998
- ♦ **“Resolución de Conflictos en la Escuela”**. Alzate Saenz de heredia Ramón. Revista Ensayo y Erros N° 24
- ♦ **“Mediación en la Escuela: Convivir y Aprender”**. Alcaide, Ravenna y Guala. Ed. Homo Sapiens 1998
- ♦ **“Pedagogía y Conflicto”**. Ghiso Alfredo Ed. CESEP. Medellín 1998
- ♦ **“Resolución de Conflictos en las Escuelas”** Girard y Koch Ed. GRANICA.
- ♦ **“ Mediación Escolar . Ideas para Resaltar”** , Marta I. SEOANE , Revista La Obra Octubre 1999
- ♦ **“Zona Dirección “**, Publicación .Junio 1997.

