

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz

Manual para docentes



Primera edición, 2007

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

Ejemplar de distribución gratuita, prohibida su venta

ISBN: 978-970-765-069-5

Impreso en México

Printed in Mexico

Contenido

Introducción	5
I. Dignidad humana	
Yo soy importante, tú eres importante, todos somos importantes	7
Inicia el año escolar	7
Dinámicas	
Limón, limón	9
Inquilinos	10
Nombre y cualidad	10
¿Cómo te sientes?	10
El tesoro humano	11
II. Orden	
Disciplina, no obediencia	12
Obediencia	12
Disciplina	12
Dinámicas	
Barómetro de valores	14
Espejos	14
El puente de derechos y compromisos	15
Duro con las reglas, suave con las personas	16
Dinámicas	
Caras y gestos	17
Estrellitas	17
El nudo	18
III. Aprendizaje	
La letra con juego entra	19
Importancia del juego en el marco de la educación escolar	21
Dinámicas	
Palabras, palabras, palabras... ..	22
Tocar	22
Adivina quién es	23
Conocer diferentes puntos de vista	23
Con buen trato, mejores resultados	23
Dinámicas	
Fotos conflictivas	25
Cadena de transmisión	25
El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón	
Inteligencias	26
Dinámica	
Me siento... ..	29
IV. Herramientas	
El consenso con las reglas nos compromete con ellas	30

Dinámicas	
Me llamo... y no me gusta...	32
La comunidad con y sin reglas	32
¿Quién decide qué?	33
La clase la hacemos todas y todos	33
Dinámicas	
Equilibrio o balanza	35
Lazarillo radar	35
Contando cuentos	36
No medir a todos con la misma regla	36
Dinámicas	
El amigo desconocido	40
El atrapasueños	40
Favorecer la cooperación, no la competición	41
Dinámicas	
El burro	42
Soplar la pluma	43
Te escucho, me escuchas, todos hablamos	43
Dinámicas	
El zoológico	46
El telegrama	46
Fila de cumpleaños	46
Cooperando y negociando todos ganamos	47
Dinámicas	
Pintura alternativa	49
Cuentos cooperativos	49
Anexo. Información para el y la docente. Marco conceptual	
Educación para la paz y los derechos humanos	50
Educación	50
Enfoque pedagógico: la educación valoral	50
Estrategias del modelo educativo de intervención valoral	52
Metodologías	52
Procesos educativos	53
Propuestas para la educación para la paz	54
Capacidades y competencias	55
Código común	58
Paz	58
Violencia	58
Agresividad	59
<i>Noviolencia</i>	59
Conflicto	59
Derechos Humanos	60
Bibliografía	61

Introducción

Nuestro deseo al escribir este manual es que sea un instrumento que acompañe a las y los docentes de educación primaria en su quehacer. Nos hacemos cargo de la difícil labor que tienen, de la importancia de su misión, de las múltiples exigencias que afrontan cada día y de los cambios continuos a los que se ven sometidos.

No queremos entregar sólo un listado de actividades a realizar con el fin de generar un clima de respeto a los derechos humanos, para lo que ya existen múltiples obras, sino un compañero de su diario andar. Nos hemos basado en lo que llamaremos “el principio de realidad”, considerando que quien está en contacto directo dentro del aula con el alumnado son las y los docentes. Existen muchas razones, temas y problemas que afectan la educación: desde la pobreza en el hogar, en la zona geográfica y en la escuela, hasta la falta de motivación y los problemas de conducta en las niñas y los niños. Sabemos que el contexto influye en la educación y que rebasa al docente. Y precisamente porque lo rebasa y porque no puede incidir directamente en toda la problemática, hemos decidido abarcar elementos de su práctica docente desde los que sí puede influir.

Por otro lado, estamos convencidos de que la educación en y para los derechos humanos debe estar inmersa en el aula y en el quehacer cotidiano. No se trata de una clase especial, aun cuando en la asignatura de educación cívica se deban proponer ejemplos y datos concretos sobre derechos humanos, se trata de ofrecer y pedir un trato digno para todos y todas, así como un clima de respeto y convivencia solidaria, donde los derechos se vivan y reflejen en cada acción. Para lograrlo, proponemos desarrollar competencias¹ que fortalezcan la práctica docente mediante dinámicas y actividades que se pueden aplicar con facilidad.

Con éste ánimo, y para hacer la lectura más ágil, creamos un duodecálogo de recomendaciones (susceptibles de discusión), que constituyen una serie de ideas en que apoyar la compleja labor de educar en y para los derechos humanos. Esperamos que sirva para que cada docente aporte muchas otras ideas, producto de su experiencia y creatividad.

Duodecálogo

1. Yo soy importante, tú eres importante, todas y todos somos importantes.
2. Disciplina, no obediencia.
3. Duro con las reglas, suave con las personas.
4. La letra con juego entra.
5. El consenso en las reglas nos compromete con ellas.
6. La clase la hacemos todas y todos.
7. Con buen trato, mejores resultados.
8. El conocimiento entra por la emoción, no sólo por la razón.
9. No medir a todos con la misma regla.
10. Favorecer la cooperación, no la competición.

¹ Sugerimos revisar el *Marco conceptual educativo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal* para conocer a fondo las capacidades y competencias que la CDHDF sugiere como parte de la educación para la paz y los derechos humanos.

11. Te escucho, me escuchas, todos hablamos.
12. Cooperando y negociando todos ganamos.

Estas doce recomendaciones han sido agrupadas en cuatro grandes rubros, de acuerdo con el tema con que se relacionan dentro del aula (véase el cuadro 1). Todas estas ideas, acompañadas de fundamentos teóricos y dinámicas para llevarlas a la práctica, son el eje del manual. Además, un anexo amplía el marco conceptual que soporta toda la propuesta.

Cuadro 1. Organización del texto

Dignidad humana	Orden	Aprendizaje	Herramientas
1. Yo soy importante, tú eres importante, todas y todos somos importantes	2. Disciplina, no obediencia	4. La letra con juego entra	5. El consenso en las reglas, nos compromete con ellas
	3. Duro con las reglas, suave con las personas	7. Con buen trato mejores resultados	6. La clase la hacemos todas y todos
		8. El conocimiento entra por la emoción, no solo por la razón	9. No medir a todos con la misma regla
			10. Favorecer la cooperación, no la competición
			11. Te escucho, me escuchas, todos hablamos
			12. Cooperando y negociando todos ganamos

Algunas de las dinámicas que proponemos al final de cada sección, las planteamos a partir de material publicado por el Seminario de Educación para la Paz y por la Asociación pro Derechos Humanos;² otras han sido creadas por el equipo de Educación para la Paz y los Derechos Humanos de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) y se han aplicado en los talleres que se imparten en la Casa del Árbol desde hace más de diez años.

² Véase Paco Cascón Soriano y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 1ª ed. mexicana, Aguascalientes, El Perro sin Mecate/Los Libros de la Catarata, 2000, y Seminario de Educación para la Paz, y Asociación pro Derechos Humanos, *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 1ª ed. mexicana, Aguascalientes, El Perro sin Mecate/Los Libros de la Catarata, 2000.

I. Dignidad humana

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

Inicia el año escolar

Casi todos los adultos aún recordamos el entusiasmo que teníamos en la primaria al iniciar un nuevo año escolar. Los cuadernos nuevos, los libros recién forrados, los lápices afilados, la ilusión de reencontrar viejos amigos y la expectativa ante lo nuevo que el año depararía. Y esto incluía al maestro o maestra que conoceríamos apenas: ¿sería amable y paciente?, ¿demasiado exigente?

Independientemente del entusiasmo del o la docente en el inicio del ciclo escolar, éste es el momento de capitalizar el ánimo inicial del alumnado, integrar al grupo, establecer reglas, plantear objetivos y proponer métodos de trabajo.

Los niños y las niñas de la primaria –base de la educación futura– nunca son demasiado pequeños para entender que en una clase pretendemos llegar a una meta, que el grupo está conformado por todos y todas, que existen formas adecuadas para llevar adelante el trabajo y que hay reglas, dialogadas en consenso, que permiten que esto se logre. Las primeras clases son el momento de establecer estos principios, y durante el año deberemos mantenerlo.

El primer punto a trabajar es la conformación del grupo, integrar a los niños y las niñas en un todo coherente que permita trabajar juntos hacia una meta, respetando las diferencias personales y los ritmos propios.

Tal meta es lo que los docentes conocemos como objetivo. Hay docentes que de manera acertada informan al grupo el objetivo de una asignatura, una unidad o una clase pues se trabaja más y mejor cuando se sabe para qué se realiza una serie de actividades, además de que así el trabajo diario, que puede ser rutinario, adquiere sentido. Por supuesto, cuando se trabaja con niños de educación primaria, esto debe plantearse en términos que ellos entiendan, en algo concreto y cercano a su vida con la finalidad de que comprendan fácilmente qué se espera alcanzar y, lo que es más importante, que les entusiasme trabajar para lograrlo. Decir que se va a “aprender a sumar” es muy abstracto; decir que se van a “hacer cuentas para comprar en la tienda” suena más tentador.

La meta u objetivo a alcanzar o la competencia a desarrollar se propone para que todo el grupo logre alcanzarlos. Al final del curso, por ejemplo, queremos que todos sepan sumar. Pero en un grupo, lleno de individualidades, cada uno lo logrará a su paso. El reto es no atropellar a nadie en la prisa por alcanzar dicho conocimiento, no lastimar la autoimagen, ni humillar ni herir a otros en el camino. La idea es fortalecer y desarrollar competencias que promuevan el desarrollo pleno de cada niño y niña y que les permitan terminar el curso con la convicción de que son individuos valiosos, creativos y capaces de vivir y defender sus derechos y los de sus compañeros, compañeras y docentes.

El y la docente son fundamentales en la construcción de esa imagen positiva de sí mismos que los alumnos desarrollan y en la percepción del valor propio, del que depende fuertemente la autoestima. La *autoestima* es un concepto acerca de nuestra valía personal y de nuestra capacidad. Tiene que ver por un lado con los mensajes que nos llegan de las personas más cer-

canas a nosotros, como el padre, la madre, los familiares, los amigos y, desde luego, los maestros y las maestras. Por otro lado se basa en los sentimientos, los pensamientos, las sensaciones y las vivencias que hemos acumulado, en especial durante la niñez y la adolescencia. Afecta todas las facetas de nuestra vida y, en palabras de Dorothy Briggs “es la piedra angular que permitirá a los niños desarrollar con plenitud lo que llevan dentro”.³

La escuela es el medio de socialización por excelencia y, según las experiencias vividas, el niño y la niña verán reflejada una imagen favorable o no de sí mismos. Un salón de clases respetuoso, donde los conflictos se resuelven y se fomenta la cooperación y no la competición, permite que cada niña y niño vaya conociendo sus fortalezas y los puntos que debe mejorar, sin sentir vergüenza ni temor. El aula constituye un espacio vital para aclararles que son seres dignos e importantes.

La *autoestima*, positiva o negativa, puede abarcar distintas áreas como la social, la académica, la familiar, la corporal, entre otras. En la escuela se tocan varias de éstas y en ello la actuación del docente resulta decisiva. La autoestima positiva y la estima a otros y otras se conocen también como *aprecio*.

Los niños y las niñas con autoestima positiva tienen confianza en sí mismos, conocen sus puntos fuertes e identifican e intentan mejorar los débiles, además de que se critican a sí mismos de manera suave. Una autoestima adecuada facilita el esfuerzo por aprender, ayuda a superar los obstáculos, fundamenta la responsabilidad, favorece la creatividad, posibilita las relaciones sociales, fomenta la autonomía y afianza la personalidad.⁴

El y la docente tienen la responsabilidad de crear un ambiente que permita el desarrollo del aprecio y la autoestima positiva de sus alumnos y alumnas, así como la de proponer estrategias y actividades que incluyan los tres elementos que la componen: el cognitivo, el afectivo y el conductual.

La y el docente pueden ofrecer alternativas de comportamiento en áreas conflictivas, enseñando formas de actuar distintas; plantear objetivos alcanzables; ayudar a mejorar habilidades de comunicación; proponer que se minimicen los fracasos propios y se acepten los éxitos, y fomentar que se eviten las verbalizaciones autodenigrantes. Es recomendable que estimulen en los alumnos y las alumnas la responsabilidad personal, la conciencia en el proceso de toma de decisiones, el uso de la evaluación para resolver, el respetar al grado de competencia, el planteamiento de objetivos personales y la influencia positiva en otros. El profesorado debe facilitar que los alumnos comprendan la realización de sus deberes para que afronten las consecuencias de sus actos y que sean realistas en sus objetivos.

No debemos olvidar que la autoestima se desarrolla a través del esfuerzo, del trabajo bien hecho, del autodominio, de la paciencia, de la fortaleza y del espíritu de servicio,⁵ y que puede modificarse a lo largo de la vida.

Así como es necesario reconocer la valía propia, es necesario apreciar la del otro y la otra. Es necesario fomentar el aprecio

como un proceso por medio del cual una persona aprende a valorar a otra a partir de sus propias características, capacidades o producción de sentido [...] a construir una escala de valoraciones adecuada

³ Bernabé Tierno, *Autoestima*, <www.sectormatematicas.cl/orientación/autoestima>, p. 1.

⁴ José Luis Díez Pascual, *La educación de la autoestima de los hijos*, <www.Ecojoven.com>.

⁵ *Idem*.

a cada persona, a su unicidad y diversidad [...] [por medio de la cual] se reconoce y respeta el espacio físico, psicológico, emocional, cognitivo y moral de cada persona.⁶

Los y las docentes deberán fomentar un espacio en el que todos se escuchan y opinan, donde queden fuera burlas y maltrato entre alumnos y alumnas. Sabemos que esto es difícil, sin embargo, si desde el principio del ciclo escolar la y el docente marcan límites y entre todos y todas acuerdan reglas; si predicán con el ejemplo y crean un ambiente agradable y franco y un espacio de negociación y no de confrontación, el respeto mutuo y el aprecio se convierten en una realidad posible. Al respecto Paco Cascón dice que

todas las personas tenemos dos necesidades muy básicas: el sentimiento de pertenencia a un grupo y el de identidad. Deseamos sentir que formamos parte de un grupo y que somos aceptados y valorados tal y como somos. El rechazo, la falta de integración, va a ser una de las primeras fuentes de conflicto.⁷

En este espacio de encuentro, de identidad y pertenencia, están incluidos el y la docente, ya que el aprecio y la autoestima deben incluir a todos y todas y no se debe olvidar que el maestro o la maestra es un modelo a seguir. Es necesario tener claros sus objetivos, valores, fortalezas y debilidades, fortalecer su autopercepción y trabajar en ello, y comprenderse y aceptarse a sí mismo, pues ésta es la base para comprender y aceptar a los demás. Usted es importante en el aula, nadie puede sustituirlo.

A continuación sugerimos una serie de juegos de cooperación para que los trabaje con sus alumnos y alumnas, así como el sustento de nuestra propuesta basada en la educación para la paz y los derechos humanos.

Dinámicas

LIMÓN, LIMÓN

Propósito: Conocer el nombre de los integrantes del grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 12 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Reconocer los nombres de los integrantes del grupo.

Material: Sin material.

Desarrollo: El grupo se sienta en círculo. El facilitador o la facilitadora comienza el juego desde el centro del círculo acercándose a alguien y diciendo mientras lo señala: "Limón, limón"; éste o ésta tendrá que decir a su vez el nombre de quien esté a su derecha. Si escucha: "Melón, melón", dirá el nombre de la persona sentada a su izquierda. Y si escucha: "Mango, mango", su propio nombre. Finalmente, el facilitador o la facilitadora dirá al grupo: "Canasta de frutas", entonces todos cambiarán de lugar.

⁶ Greta Papadimitriou Cámara y Sinú Romo, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2006, pp. 47-48.

⁷ Paco Cascón Soriano, "Educar en y para el conflicto", Cátedra Unesco sobre Paz y Derechos Humanos, Barcelona, p. 15.

Si alguien se equivoca se cambia con el del centro y continúa el juego. Cuando se diga: "Canasta de frutas", quien se quede sin lugar continúa el juego. El juego será más dinámico y divertido en la medida en que las preguntas se realicen sin demora.

INQUILINOS

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 12 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Formar "departamentos" con "inquilinos" y cambiar de roles para que el grupo se integre.

Material: Sin material.

Desarrollo: Se colocan por tríos formando "departamentos". Para ello, una persona se coloca frente a otra tomándose de las manos y elevando los brazos; la tercera se colocará en medio de éstas y hará el papel del inquilino. Quienes están a sus lados son la pared izquierda y derecha, respectivamente. La persona que quede sin "departamento", para buscar lugar, puede decir una de estas frases: "pared derecha", "pared izquierda", "inquilino" o "terremoto". En los tres primeros casos, sólo las personas que están desempeñando el papel nombrado tienen que cambiar de "departamento", momento que debe aprovechar la persona que no tiene lugar para ocupar uno. En el caso de "terremoto", todos y todas deben cambiar y se forman así nuevos "departamentos". Continúa el juego la persona que quedó sin lugar.

NOMBRE Y CUALIDAD

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 10 minutos.

Definición: Presentarse ante el grupo.

Material: Sin material.

Desarrollo: Las personas se presentan diciendo su nombre y alguna cualidad que tengan.

Reflexión grupal: Hablar acerca de que cada persona tiene un nombre y cualidades que la hacen especial y diferente.

¿CÓMO TE SIENTES?

Propósito: Integrar al grupo mediante la expresión no verbal de las emociones.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 10 minutos.

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

Material: Sin material.

Desarrollo: Las y los participantes se disponen en círculo y cada uno dirá su nombre y cómo se sintió en algún momento o circunstancia con mímica (por ejemplo, de regreso a clases concluidas las vacaciones). El siguiente a su derecha repetirá el gesto anterior y agregará su propio ademán. Entre tanto, el resto del grupo debe adivinar las expresiones de las o los participantes.

Reflexión grupal: Identificar las emociones comunes que nos acercan, nos hacen semejantes y nos diferencian, unificándonos.

EL TESORO HUMANO

Propósito: Integrar al grupo mediante el reconocimiento de las identidades y cualidades de cada persona.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Identificar con quién se tienen cosas en común.

Material: Hojas de búsqueda y lápices.

Desarrollo: El facilitador o la facilitadora reparte unas hojas de búsqueda con las instrucciones siguientes:

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

Ella o él explica que hay que conversar con las y los demás, tratando de seguir las instrucciones de la hoja. Cada participante deberá anotar en la hoja los nombres de las personas que haya encontrado según las instrucciones de la hoja. La idea es terminar todas las actividades, pero no importa si no se logra. El orden en que se contesten es indiferente. Quien facilita debe animar a todas y todos a ponerse de pie y conversar.

Reflexión grupal: Responder estas preguntas: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo se ha dado la comunicación en el grupo? ¿Ha sido fácil hablar con la gente?

Disciplina, no obediencia

La frase “disciplina en el aula” tiene un significado inmediato y claro para la mayoría de las profesoras y los profesores, pero en verdad es un concepto complejo y su definición se dificulta. Por lo general se asocia a vocablos como *control, respeto, normas, responsabilidad, autoridad, cooperación, obediencia, acuerdo, recompensa, contrato, consistencia, castigo, comportamiento, amabilidad y fluidez*. Iniciaremos por distinguir entre obediencia y disciplina.

Obediencia

El término *obediencia* (al igual que la acción de obedecer) conduce de la escucha a la acción. Ésta puede ser, por ejemplo, pasiva y externa o, por el contrario, puede provocar una respuesta interna. Obedecer implica, en diverso grado, la subordinación de la voluntad a una autoridad, el acatamiento de una instrucción, el cumplimiento de una demanda o la abstención de algo que se prohíbe. Implica asimismo una cierta renuncia a la razón y a la propia opinión:

Obediencia –escribe Weber– significa que la acción del que obedece transcurre como si el contenido del mandato se hubiera convertido, por sí mismo, en máxima de su conducta; y eso únicamente en méritos de la relación formal de obediencia, sin tener en cuenta la propia opinión sobre el valor o desvalor del mandato como tal.⁸

Obediencia y *autoridad* son términos correlativos: uno explica al otro, y su existencia se basa en una dependencia mutua. Obedecemos a toda persona que nos parece revestida de autoridad, y en toda sociedad se presentan relaciones de autoridad y obediencia, pero cuando ambas se dan en exceso aparece el autoritarismo.⁹

No queremos formar ciudadanos ni ciudadanas que siempre estén a la expectativa de recibir un castigo, una forma de represión o una crítica, ni sientan culpa o la necesidad de desobedecer, ni que, por el contrario, se vuelvan merecedores de una recompensa. Deseamos promover que se actúe de forma libre y consciente; para esto debemos aplicar ciertas reglas de convivencia (derechos y compromisos) que nos servirán para la creación de una cultura de los derechos humanos.

Disciplina

La disciplina es un medio, la herramienta con la que deben contar el educador y la educadora para guiar y organizar el aprendizaje; al mismo tiempo es un fin para desarrollar los valores y actitudes deseables. Para abordar la disciplina escolar es necesario abordar la ética de valores: familiares, sociales, nacionales y, sobre todo, individuales, y reconocer los aspectos positivos del mundo, lo que también lleva a la respuesta de un compromiso para un mundo mejor. La disciplina implica una relación que nace y surge de la convivencia de un grupo homogéneo

⁸ Max Weber, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1981, pp. 170 y 172

⁹ François Bourricaud, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, París, Plon, 1969, p. 9.

de personas con otro grupo reducido (puede tratarse de una sola persona) al cual se le reconoce su autoridad sin ejercer violencia.¹⁰

Cuando queremos educar en y para los derechos humanos, la disciplina en una institución educativa se puede expresar como un comportamiento de alumnos y alumnas, en el que rija el respeto, la responsabilidad, el conocimiento y el cuidado entre compañeros y compañeras y hacia su maestro o maestra dentro del aula, y que conduzca, finalmente, a la autonomía del individuo.

Sin embargo, así como podemos fomentar la disciplina, podríamos estar motivando la indisciplina dentro del aula sin darnos cuenta. Algunas formas de hacerlo podrían ser permitir que los alumnos y las alumnas tengan varias horas libres continuas, lo que repercute en alteraciones en su conducta; que la profesora o el profesor use como método de enseñanza las exposiciones monótonas; que intente enseñar en una hora temas que se aprenden en un mes; que llegue tarde a la clase o que la imparta de prisa; que no mantenga el liderazgo en el grupo, o que no establezca acuerdos ni reglas del comportamiento dentro del aula.¹¹

Para conseguir un programa efectivo de disciplina; es recomendable que usted, docente:

- Relacione las medidas disciplinarias con los problemas. De esta manera, si el problema aparece dentro del tiempo de escuela, la discusión, la solución o la sanción correspondiente debe ceñirse a ese tiempo, lo que evita crear sentimientos de injusticia en el alumnado.
- Permita a niños y niñas tomar sus decisiones y ser consecuentes con ellas.
- Negocie las consecuencias de establecer reglas y no aplicarlas.
- Escoja cuidadosamente el lenguaje utilizado en el aula. Ante todo debe evitar insultar al alumnado: es indispensable tratarlo siempre con respeto.
- Evite los castigos con motivos “ocultos”, como el cansancio o el enojo por razones ajenas al desempeño en clase.
- Señale los esfuerzos positivos.
- Prometa sólo aquello que puede cumplir.
- Establezca claramente, de preferencia con sus alumnas y alumnos, las reglas.
- Mantenga una actitud positiva.
- Establezca acuerdos o contratos que incluso rompan la regla cuando sea necesario.
- Señale de manera específica cuando se ha infringido una norma y explique las razones.
- Haga pocas demandas y espere a que sean cumplidas para indicar más.
- Evite las amenazas.
- Observe los modales propios: usted es un modelo.
- Enseñe a resolver problemas y conflictos de manera *no violenta* y permita que los alumnos y las alumnas involucrados en ellos los resuelvan; no los solucione por ellos.
- Mantenga el lugar de trabajo y el material ordenados y en un entorno agradable.
- Brinde oportunidades de expresión libre.
- Demuestre su aprecio.
- Mantenga el sentido del humor.

¹⁰ Estudios universitarios a distancia, Educación en línea para adultos, <www.aui.edu>.

¹¹ *Aula abierta Salvat*, t. 33 Salvat Editores.

Dinámicas

BARÓMETRO DE VALORES

Propósito: Fomentar la comunicación y el respeto a las diversas formas de pensar.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 12 años.

Duración: 40 minutos.

Definición: Asumir una postura respecto a diferentes situaciones.

Material: Sin material.

Desarrollo: El grupo se coloca al centro del aula. La persona que facilita expresará en voz alta un juicio de valor. Las y los participantes deben pronunciarse en favor o en contra de la proposición, colocándose en un extremo del aula si están de acuerdo, o en el extremo opuesto si están en desacuerdo. Una vez que todo el grupo ha tomado su posición, algunos integrantes expresan por qué se colocaron en ese extremo. Una vez escuchadas las razones de ambos lados, se ofrece la posibilidad de cambiar de postura. Luego se planteará un nuevo juicio sobre el mismo tema y las y los participantes podrán cambiar de lugar otra vez, sin salirse del tema inicial. Cuando éste se haya agotado, se pide a las y los participantes que regresen al centro del aula y se formula una nueva frase.

En esta actividad no puede haber actitudes neutrales, es decir, todo el grupo debe pronunciarse. Además deben tomarse las afirmaciones tal como se comprenden y no se puede pedir ninguna explicación sobre ellas.

Para trabajar se sugieren estos temas:

- Si voy al cine con mi pareja, quien paga decide la película.
- En el salón de clases sólo debe expresarse quien está seguro.
- Cuando hay una votación sólo se debe hacer lo que la mayoría quiere.

Reflexión grupal: Contestar las siguientes preguntas: ¿Ha sido fácil o difícil tomar una postura ante las frases? Tener que posicionarse físicamente, ¿les ha aportado algo? ¿Qué han aprendido con respecto a los valores de las otras personas? ¿De los propios? A medida que escuchaban otros razonamientos, ¿qué cambios se han producido en ustedes? ¿Es posible la cercanía con una persona que tiene valores diferentes de los nuestros?

ESPEJOS

Propósitos: Propiciar la escucha activa y desarrollar la creatividad.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Observarse e imitarse por parejas.

Material: Sin material.

Desarrollo: Se forman parejas. Cada integrante de cada una se para frente a su compañera o compañero. Uno de ellos debe realizar movimientos que el otro u otra pueda imitar como si fuera un espejo, siguiéndolos a la perfección. Al cabo de un rato se intercambian los papeles.

Reflexión grupal: Contestar las preguntas siguientes: ¿Cómo se sintieron? ¿Qué necesitaron hacer para seguir los movimientos? Es importante también hablar sobre la necesidad de atender a lo que la otra persona quiere decirnos y sobre lo agradable que es sentirnos escuchados.

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 9 años.

Duración: 35-45 minutos.

Definición: Construir un puente entre todas y todos los participantes y reflexionar acerca de los derechos y compromisos.

Material: Tarjetas con un derecho y un compromiso escrito en cada una.

Desarrollo: Se divide el grupo en 2 equipos que se colocan en extremos opuestos del aula. Cada equipo representará un pueblo: el de los Derechos y el de los Compromisos. Para que puedan comunicarse deberán construir un puente con los derechos y compromisos que se les repartirán previa y respectivamente con las tarjetas. Uno a uno se van leyendo los derechos en voz alta y se identifica el compromiso que le corresponde, colocando ambos en el suelo. Se formará una fila de tarjetas comenzando por los extremos, de manera que al terminar de leer todas se haya construido un puente entre los dos equipos. Después se narra el cuento siguiente:

El puente

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

Con el paso del tiempo el puente comenzó a deteriorarse. Un día un comerciante que lo cruzaba en su carreta cayó en un enorme bache en el centro, lo que provocó que una de las ruedas se rompiera. El comerciante corrió al Pueblo de los Derechos.

–¿Es de ustedes este bache? –preguntó furioso–, porque rompió mi rueda.

La gente del pueblo le contestó que el puente junto con el bache eran de los del otro lado. Entonces corrió al Pueblo de los Compromisos y les preguntó:

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

Pero respondieron que era de los otros. Entonces, se le ocurrió una idea: volvió al Pueblo de los Derechos y dijo:

–Quiero comprar ese bache y pago bien, pero necesito saber quién es el dueño.

–¡Es nuestro! ¡Es nuestro! –le dijeron–. ¿Cuánto pagas por él?

La gente del otro pueblo se enteró y corrió a reclamar el bache.

–¡Es nuestro, debes pagárnoslo a nosotros!

El comerciante dijo:

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

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

Reflexión grupal: Después de leer el cuento, hablar sobre los derechos y compromisos a partir de las siguientes preguntas: ¿De quién era realmente el puente? ¿Quién lo construyó? ¿De qué estaba hecho? ¿Quién tenía derecho a usarlo? ¿Quién tenía el compromiso de repararlo? ¿Qué pasó cuando cada pueblo quería tener la razón? ¿Será importante cumplir nuestros compromisos?

Duro con las reglas, suave con las personas

Makarenko, pedagogo ucraniano de inicios del siglo xx, decía:

Mi principio fundamental siempre ha sido ser lo más exigente posible con el hombre, pero respetarlo lo más posible. La confianza con el alumno, ligado al alto nivel de exigencia y al control de su conducta ayuda a éste a formar cualidades valiosas.¹²

Esta idea expresa claramente lo que significa cumplir las reglas y los acuerdos sin herir la dignidad de la persona, dentro del proceso de la educación, entendiéndola como el desarrollo del respeto, el aprecio y la participación libre con su correspondiente: la autonomía responsable. En un proceso educativo, uno de los propósitos es la construcción de valores que permitan a los niños y las niñas construir a su vez proyectos personales y, en consecuencia, proyectos grupales y forjar su ciudadanía, con base en derechos y responsabilidades presentes y con vistas al futuro.

La educación para la paz y los derechos humanos puede ayudar enormemente en este quehacer debido a la promoción que implica del respeto a la diversidad de valores, del diálogo y el intercambio con otros y otras.

Muchas instituciones escolares están preparando a sus estudiantes para un mundo que ya no debe existir, donde la educadora o el educador es quien tiene siempre la razón. La nueva propuesta es la de una realidad en la que imperen los derechos, los compromisos y los actos responsables de la niñez, la juventud y los docentes, pues, como dice A. Muñoz Alonso, "La autoridad no sólo no se opone a la libertad, sino que la supone. Una oposición entre los dos conceptos implica una idea equívoca de la autoridad, subentendida como poder, o una falsa idea de libertad, entendida como indeterminación fundamental".¹³

Esta innovación busca que todos los educadores y educadoras conscientes de su misión preparen a sus alumnos y alumnas para que se inserten en el mundo, en convivencia solidaria, y sobre todo para que desarrollen sus valores, sus ideales y su autonomía, y sean sujetos de derechos. El objetivo que constituye la meta de toda genuina educación es un desarrollo humano que contemple la unicidad y la dignidad, la tendencia hacia la autorrealización, el despertar de la conciencia y la solidaridad, la capacidad de la originalidad y la creatividad, la adhesión a valores jerarquizados y la integración del área cognoscitiva con la afectiva.

En el intento de ayudar a los chicos y las chicas a que sigan reglas sin menoscabo de su dignidad, le presentamos al docente las siguientes sugerencias:

- Concéntrese en el esfuerzo y el progreso de sus alumnos y alumnas, no espere cambios drásticos y reconozca sus esfuerzos.
- Atienda las opiniones, los sentimientos y las ideas, y brinde la oportunidad de que los expresen.

¹² Anton Semiónovich Makarenko, *Obras*, t. 5, Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas de la República Socialista Soviética Rusa, 1959.

¹³ A. Muñoz Alonso, "Autoridad", en *Gran enciclopedia Rialp*, t. III, Madrid, Rialp, 1971, p. 70, <<http://www.aplicaciones.info/blog/?p=178>>.

- Sea empático; trate de comprender la situación desde la perspectiva de sus alumnos y alumnas y diseñe un programa que promueva cambios deseables.
- Reconozca las habilidades y fortalezas del alumnado como base de su programa; no subraye los puntos negativos.
- Valore a sus alumnas y alumnos como individuos y evite comparaciones.
- Aliente a las alumnas y los alumnos: la disciplina positiva descansa sobre este principio.
- Promueva el respeto mutuo como regla en el trato entre todos y todas, así como el auto-respeto y la autoestima.
- Comunique afecto; sea firme pero amable.
- Ayude a analizar las consecuencias de las conductas peligrosas o que puedan causar accidentes.
- Distinga los actos y las conductas de quien las realiza.

Dinámicas

CARAS Y GESTOS

Propósitos: Identificar derechos y experimentar diferentes formas de comunicación.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Representar derechos con mímica.

Material: Tarjetas que describan situaciones concretas en que se muestren derechos.

Desarrollo: Se divide el grupo en 2 o 3 equipos, según el número de participantes. Cada equipo nombrará a un jugador o una jugadora por ronda, que elegirá una tarjeta, para representarla ante los equipos con mímica. El equipo que adivine tendrá el derecho de tomar otra tarjeta.

Reflexión grupal: Responder estas preguntas: ¿Qué equipo ganó? ¿Qué aprendimos? ¿Qué derechos reconocimos? ¿Qué tan difícil fue comunicarnos sin utilizar la voz?

ESTRELLITAS

Propósito: Reflexionar sobre la importancia de la no discriminación.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 25 minutos.

Definición: Formar grupos libremente, con base en colores.

Material: Etiquetas de tres colores.

Desarrollo: Los y las participantes deben cerrar los ojos y mantenerse en silencio durante el ejercicio. A cada uno se le coloca en la frente una etiqueta, cuidando que un número grande de personas quede con un mismo color; un grupo menor con otro, y una sola persona con un color diferente. Al abrir los ojos únicamente se les indica que deben formar grupos de manera libre.

Reflexión grupal: Después de observar la forma en que las y los participantes se agruparon según su propio criterio, se les plantearán estas preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Se agruparon por colores? ¿Por qué? Finalmente se destaca que algunas veces discriminamos sin darnos cuenta. Esta dinámica nos ayuda a ser conscientes de ello.

EL NUDO

Propósito: Estimular la cooperación en el grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Cooperar para desenmarañar un enredo.

Material: Sin material.

Desarrollo: Se forma un círculo amplio de personas. Se les pide que con los ojos cerrados y con los brazos arriba, avancen despacio hacia el centro del círculo sujetándose de las manos con sus compañeros. En ese momento bajarán sus brazos y los enredarán con los de sus vecinos o vecinas, abrirán los ojos e intentarán deshacer el nudo que han formado sin soltarse y sin hacer ruido.

Reflexión grupal: Valorar las actitudes de cooperación y las estrategias para desenredar el nudo. Responder las preguntas siguientes: ¿Qué necesitaron para desenredarse? ¿Qué derechos estuvieron presentes? ¿Hubo entre ustedes comunicación activa y respeto para resolver la dificultad?

III. Aprendizaje

La letra con juego entra

El refrán “la letra con sangre entra” fue muy popular durante muchas décadas y, lo que es peor, padres y madres de familia lo aplicaron a niños y niñas en casa, a la par que las y los docentes en las aulas.

Ese refrán implicaba que los padres de familia autorizaran a los mentores a utilizar métodos rígidos de castigo e imposición en la educación infantil para así lograr resultados “satisfactorios” en el aprendizaje y el control del alumnado. Sin embargo, lo único que se obtenía era el temor, la obediencia ciega y la memorización de un cúmulo de reglas y conocimientos que poco o ningún significado tenían, ni valor ni utilidad para los alumnos.

Aún en nuestros días, por herencia de tales ideas, muchos niños y niñas consideran ir a la escuela como una pesada obligación, y no como lo que debiera ser: una actividad placentera, gratificante, constructiva y estimulante.

¿Por qué no cambiar este refrán por uno más amable, partiendo de lo que a nuestros niños y niñas más les interesa y les agrada como es el juego? El nuevo refrán rezaría: “La letra con juego entra”.

El juego es una actividad primordial que todos los seres humanos realizamos a lo largo de nuestro ciclo vital. A pesar de su universalidad, se considera que sólo el niño o la niña tienen edad para jugar, y se olvida que todos y todas, sin importar la edad, tenemos la capacidad de disfrutar del juego.

Las culturas educan a sus miembros mediante el juego, con lo que fomentan el desarrollo de su personalidad, les transmiten valores, normas de conducta y maneras de resolver conflictos.

En la actualidad, se relaciona comúnmente al juego sólo con la satisfacción, la diversión y el ocio, es decir, con actividades contrarias al deber y a la actividad laboral, mental y creativa. Nada se aleja más de la verdad que tal idea, porque el juego en realidad está vinculado con el desarrollo del lenguaje, la expresión de sentimientos, intereses y aficiones, la solución de problemas, la creatividad, y numerosos fenómenos cognoscitivos y sociales. El juego constituye un proceso de descubrimiento de la realidad exterior, y a través de él la persona de cualquier edad va formando y reestructurando progresivamente sus conceptos sobre el mundo. Además, es una ayuda para el autodescubrimiento y para la formación de la personalidad.

Además de la experiencia placentera de hacer cosas y estar con otros que el juego representa, éste tiene una clara función educativa, pues ayuda a las personas a desarrollar sus capacidades emocionales, afectivas, creativas, sociales, mentales y motoras, y también estimula su interés, su observación y su curiosidad en lo que le rodea.

Ya que el juego nunca afecta a un único aspecto de la personalidad, sino a todos en conjunto (con lo que potencia el desarrollo del ser humano), en el cuadro 2 se presentan las aportaciones que el juego da al desarrollo psicomotor, cognitivo, social y emocional.

De acuerdo con Piaget y Smilansky, el desarrollo cognoscitivo en la primera infancia permite a niñas y niños que progresen del simple juego funcional al juego constructivo, al juego imaginativo y, más tarde, al juego formal con reglas. Estas formas más complejas del juego fomentan el desarrollo cognoscitivo adicional (cuadro 3).

Cuadro 2. Factores que el juego mejora

Desarrollo psicomotor	Desarrollo cognitivo	Desarrollo social	Desarrollo emocional
Coordinación motriz	Atención	<i>Juegos simbólicos</i>	Desarrollo de la subjetividad
Equilibrio	Memoria	Comunicación	Satisfacción emocional
Fuerza	Imaginación	Cooperación	Control de la ansiedad
Manipulación de objetos	Creatividad	Conocimiento del mundo del adulto	Control de la expresión simbólica de la agresividad
Dominio de los sentidos	Discriminación entre fantasía y realidad	Preparación para la vida laboral	Resolución de conflictos
Discriminación sensorial	Pensamiento científico y matemático	Estimulación del desarrollo moral	Patrones de identificación sexual
Coordinación visomotora	Rendimiento	<i>Juegos cooperativos</i>	
Capacidad de imitación	Comunicación	Unión	
	Lenguaje y pensamiento abstractos	Confianza en sí mismo	
		Desarrollo de las conductas prosociales	
		Disminución de las conductas agresivas y pasivas	

Fuente: Sepanmas, "El juego", en *Artículos educativos*, <<http://sepanmas.sepbcs.gob.mx/Descargas/EL%20JUEGO.doc>>.

Cuadro 3. Tipos de juego cognoscitivo

Categoría	Descripción	Ejemplos
Funcional (sensomotor)	Cualquier movimiento muscular simple y repetitivo, con o sin objetos	Rodar una pelota o jalar un juguete
Constructivo	Manipulación de objetos para construir o crear algo	Ensamblar una torre de bloques
Dramático (imaginario)	Sustitución de una situación imaginaria para satisfacer los deseos y las necesidades personales del niño, fingir ser algo o alguien, empezando con actividades simples para desarrollar argumentos más elaborados	Jugar al doctor, a la enfermera o a superman
Reglamentado	Cualquier actividad con reglas, estructura y una meta (como la de ganar), establecidas con anticipación	Jugar rayuela o canicas

Fuente: Diane E. Papalia y Sally Wendkos Olds, *Desarrollo humano*, 4a. ed., McGraw-Hill, p. 240.

*Importancia del juego en el marco de la educación escolar*¹⁴

El juego es una de las bases del desarrollo cognitivo durante la niñez, ya que el niño o la niña, al jugar, construye el conocimiento mediante la propia experiencia, que esencialmente es activa. El juego se convierte así en la situación idónea para aprender, y una pieza clave del desarrollo intelectual.

Dentro del juego cualquier capacidad se potencia más eficazmente que fuera de él, pues se agudizan la atención, la memoria y el ingenio, aprendizajes que serán transferidos luego a las situaciones no lúdicas. De ahí que numerosos investigadores de la educación hayan concluido que el aprendizaje más valioso es el que se produce a través del juego. Incluso, el psicólogo bielorruso Lev Vygotsky sostiene que durante el juego, los niños y las niñas están siempre por encima de su edad promedio y por encima de su conducta diaria.

No existe diferencia entre jugar y aprender, pues cualquier juego que presente nuevas exigencias se ha de considerar una oportunidad de aprendizaje. En el juego, los niños y las niñas aprenden con una facilidad notable porque están especialmente predispuestos a recibir lo que les ofrece la actividad lúdica, a la que se dedican con placer.

El juego ayuda también al crecimiento del cerebro y por consecuencia condiciona el desarrollo del individuo.¹⁵ Al respecto, Eisen ha examinado el papel de las hormonas, los neuropéptidos y la química cerebral en relación con el juego, y concluye considerándolo un instrumento en la maduración estructural del cerebro.¹⁶

El juego es un recurso que permite a la persona adquirir por sí misma aprendizajes significativos y la ayuda a proponer y alcanzar metas concretas de forma relajada y con una actitud equilibrada, tranquila y de disfrute.

Hay que aclarar, sin embargo, que el juego no suplanta a otras formas de enseñanza, en todo caso, éstas deberán ser motivadoras y gratificantes, condición indispensable para que la persona construya sus aprendizajes.

¿Cómo debe aplicarse el juego en la escuela? Consideramos que requiere tres condiciones fundamentales: tiempo, espacio y seguridad. Hay que agregar la necesidad de un cambio en la práctica docente que revalore la importancia pedagógica del juego y una administración que favorezca esta línea de actuación.

Para obtener el máximo provecho educativo del juego, será necesaria una intervención didáctica consciente y reflexiva, encaminada a:

- permitir el crecimiento integral de niños y niñas, mientras viven situaciones placenteras y divertidas;
- sentar las bases del comportamiento cooperativo, la responsabilidad, la solidaridad y el respeto;
- imponer retos superables;
- diversificar las actividades, evitando que siempre destaquen, por su habilidad, las mismas personas;
- valorar más el proceso que el resultado final;

¹⁴ Sepanmas, "El juego", en *Artículos educativos*, <<http://sepanmas.sepbcgob.mx/Descargas/EL%JUEGO.doc>>.

¹⁵ Congreso Unesco, 1968.

¹⁶ Einse, 1994.

- propiciar experiencias que fortalezcan y profundicen lo ya conocido y lo que ya se sabe hacer;
- alentar a hacer y aprender más;
- planificar las oportunidades lúdicas y dejar espacio a las espontáneas;
- continuar lo que se inició;
- explorar con el lenguaje lo que se ha realizado y describir experiencias, y
- propiciar oportunidades para jugar en parejas, en pequeños grupos, con adultos o individualmente.

La o el docente está en libertad de elegir, según sus necesidades y las características del grupo, los juegos adecuados que el proceso de enseñanza-aprendizaje se vuelva más ameno e interesante.

Bajo la mirada de la educación para la paz y los derechos humanos, aquí se proponen juegos cuyo denominador común es que niños y niñas convivan en un clima de respeto y cooperación, donde no sólo algunos de ellos sobresalgan, sino que juntos aporten sus experiencias, expresen sus deseos y se complementen con sus diferencias. Así todos y todas ganan.

Dinámicas

PALABRAS, PALABRAS, PALABRAS...

Propósitos: Fomentar la cooperación. Favorecer la distensión y el sentimiento de pertenencia a un grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Agruparse por tipos de palabras, con rapidez.

Material: Hojas de papel, escritas con palabras pertenecientes a diferentes series, como nombres de animales (mamíferos, reptiles, ovíparos, vivíparos), números (pares, impares, múltiplos) o categorías gramaticales (verbos, sustantivos, pronombres), etcétera.

Desarrollo: A cada participante se le entrega una hoja con una palabra de una determinada serie. A la señal del facilitador o facilitadora, deberán caminar por el salón mostrando su hoja, con la finalidad de agruparse según la serie a que pertenezca su palabra. Los miembros del grupo que logre reunirse tomarán asiento. Luego, los grupos se presentarán uno a uno al resto, indicando la clase de agrupación que forman.

TOCAR

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: 10 minutos.

Definición: Tocar objetos o personas.

Material: Sin material.

Desarrollo: La persona que facilita indicará lo que el grupo debe tocar: la pared, una silla, un compañero o compañera, su propio pie, etc... A los niños y las niñas más pequeños se les puede pedir que hagan los movimientos con lentitud, como en cámara lenta. A niños y

niñas mayores se les puede pedir que toquen a personas y objetos cuyos nombres comiencen con cierta letra, o que sean palabras agudas, graves o esdrújulas, etcétera.

ADIVINA QUIÉN ES

Propósito: Conocer personajes de la historia nacional o internacional de manera divertida.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 10 años.

Duración: Dos sesiones de 25 minutos cada una.

Definición: Escribir la biografía de un personaje histórico.

Material: Tarjetas blancas y bolígrafos.

Desarrollo: Se proporciona a las y a los participantes enciclopedias y libros de historia adecuados a su edad para que investiguen en ellos la biografía de algún personaje célebre. Luego se les pide que escriban en una ficha, de manera creativa pero sin alterar datos, su breve versión de la biografía. Posteriormente se dan a conocer los textos a todo el grupo.

En otra sesión se reparte a algunos participantes fichas con una pregunta diferente sobre alguna biografía, y el resto de las personas participará adivinando de qué personaje se trata.

CONOCER DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 10 años.

Duración: 40 minutos.

Definición: Hablar sobre un tema y enriquecerse con el punto de vista de otros niños y niñas.

Material: Fichas y bolígrafo.

Desarrollo: Se forman de 4 a 6 equipos, en la medida de lo posible con el mismo número de participantes. Se elige a un moderador o moderadora en cada equipo, que invite al orden. A cada equipo se le da una ficha con un tema elegido por todo el grupo con ayuda del docente, y sobre el cual hayan recabado información con anterioridad. Se dan de 15 a 25 minutos para hablar en equipo acerca de dicho tema. Cuando ha transcurrido este tiempo, se pide a los equipos que se fusionen hasta formar 2 o 3 equipos más grandes, y ahora compartan con ellos sus puntos de vista. Las conclusiones se presentarán a todo el grupo. Esta actividad se puede realizar con compañeros y compañeras del mismo grado, pero de otros grupos.

Con buen trato, mejores resultados

Sobre la niña ejemplar: Una niña juega con dos muñecas y las regaña para que se queden quietas. Ella también parece una muñeca, por lo linda y buena que es y porque a nadie molesta.¹⁷

En este apartado hablaremos del buen trato como una alternativa a potenciar y privilegiar en nuestras relaciones con los y las demás, para el pleno disfrute de nuestros derechos humanos. Vivimos en una cultura en la que muchos de nuestros comportamientos son violentos y, por consiguiente, maltratadores. No somos capaces de notar esta violencia, debido a que la hemos naturalizado, y pensamos que así tienen que ser las cosas. Inclusive utilizamos frases

¹⁷ J. H. Figueira, *Adelante*, citado en Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI, 2002, p. 130.

como “le pego porque es mi hijo”, “me pegó porque me porté mal”, “las niñas, a la cocina”, “eres un burro”, “¿por qué no eres como tu hermana?”. Por otra parte, algunos niños dicen ser sujetos de derecho, pero creen que nadie tiene derecho a maltratarlos... salvo sus papás. ¿Por qué actuamos de esta manera? Una de las teorías que mejor responde a esta pregunta dentro de nuestro campo de acción es la del psicólogo social Albert Bandura, quien sostiene que la violencia es algo aprendido, y por ello se somete a los mismos principios de todo aprendizaje en la sociedad: percibir algún beneficio como resultado de una acción violenta reforzará los aprendizajes de las actitudes violentas. Desde esta perspectiva, la violencia es la consecuencia de una cadena de conductas aprendidas, de las que se derivan consecuencias positivas para quien las efectúa.

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

–Los derechos humanos tendrían que comenzar por casa –me comenta en Chile, Andrés Domínguez.¹⁸

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

El no respeto a las normas establecidas se aprende, como se aprenden otros comportamientos humanos. Aprendemos a ser violentos imitando conductas violentas o, dicho de otra manera, porque quienes nos rodean nos ponen ese ejemplo. Si un niño o una niña observa el comportamiento violento de un adulto, obtenga un beneficio o no, puede considerar positiva esta manera de actuar e imitarla.

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

Respecto al maltrato infantil es importante tener claro qué es. Sin embargo, existen algunas dificultades para la construcción de una definición universal.

Por un lado, la Organización Mundial de la Salud define el maltrato infantil como “Toda forma de perjuicio, o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, al niño por parte de sus padres, o representantes legales, o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo”.¹⁹ Mientras la Convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 19 dice:

Los Estados parte adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

¹⁸ *Ibidem*, p. 129.

¹⁹ Elena Azaola, *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*, México, CDHDF, 2003, p. 24.

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

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

El mundo al revés premia al revés: desprecia la honestidad, castiga el trabajo, recompensa la falta de escrúpulos y alimenta el canibalismo. Sus maestros calumnian a la naturaleza: la injusticia, dicen, es ley natural [...] El mundo al revés nos enseña a padecer la realidad en lugar de cambiarla, a olvidar el pasado en lugar de escucharlo y a aceptar el futuro en lugar de imaginarlo: así practica el crimen, y así lo recomienda. En su escuela, escuela del crimen, son obligatorias las clases de impotencia, amnesia y resignación. Pero está visto que no hay desgracia sin gracia, ni cara que no tenga su contracara, ni desaliento que no busque su aliento. Ni tampoco hay escuela que no encuentre su contraescuela.²⁰

Dinámicas

FOTOS CONFLICTIVAS

Propósitos: Tomar conciencia de cómo diferentes personas viven una situación conflictiva de forma distinta. Imaginar formas creativas de solucionarla.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 25 minutos.

Definición: Buscar soluciones a una situación de conflicto.

Material: Fotos que muestren situaciones de conflicto entre personas.

Desarrollo: Se divide el grupo en equipos de 3 a 5 participantes. En un lugar visible, se colocan fotos de situaciones conflictivas. Cada grupo debatirá durante un tiempo y luego representará ante los otros las soluciones posibles que las personas retratadas darían al conflicto en cuestión. Luego expondrá de forma razonada la solución que ese grupo en particular elegirá. La intención no es llegar a una solución concreta aceptada por el grupo, aunque ésta pueda darse.

Reflexión grupal: Contrastar la realidad con las situaciones representadas. Discutir por qué se ha elegido esa situación específica y dialogar sobre las más convenientes.

CADENA DE TRANSMISIÓN

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 25 minutos.

²⁰ Eduardo Galeano, *Patatas arriba*, México, Siglo XXI, 2002.

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

Material: Sin material.

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

Reflexión grupal: Expresar las dificultades que cada participante haya tenido en la transmisión. Se pueden plantear analogías con la vida cotidiana.

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

Inteligencias

La cabeza no oye hasta que el corazón escucha

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

EDUARDO GALEANO

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

Ir al encuentro de aquello que es desconocido para nosotros, siempre será una empresa que nos provoque emociones encontradas: curiosidad, excitación, miedo. En algunas ocasiones, esa emoción predetermina si accedemos o no al conocimiento, el nivel de éste que adquirimos y su efectividad. Hernán Sierra, investigador del Departamento de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México dice que

una cosa son las emociones y otra los estados de ánimo. Las emociones son casi inconscientes y a corto plazo. Pero los estados de ánimo son más duraderos y generan una especie de atmósfera psicológica para el pensamiento, lo facilitan o lo retardan. La depresión o la tristeza lo retardan, mientras la alegría y estados eufóricos lo aceleran.

El papel del mediador entre el objeto de conocimiento y el individuo que desempeñan las y los docentes resulta fundamental en el proceso de aprendizaje, pues lo facilitan. Para este trabajo en el aula es importante conocer ideas generales de la teoría de las ocho inteligencias planteada por Howard Gardner, según la cual, la inteligencia es “el conjunto de capacidades que nos permite resolver problemas o fabricar productos valiosos en nuestra cultura”.²¹ La inteligencia puede ser de diversos tipos, y todos y todas tenemos la capacidad de desarrollarlos. A continuación enumeramos las diferentes inteligencias:

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

Las inteligencias definen al ser humano en su integridad, a diferencia de lo que ocurría en los sistemas educativos, laborales y económicos, entre otros, donde se han privilegiado únicamente

²¹ Howard Gardner, *La teoría de las inteligencias múltiples*, 1990, <<http://www.islaeducativa.com/iedocentes>>.

las capacidades visual y auditiva, y se dirijan a ellas todos los estímulos para el aprendizaje o el desarrollo. Esto ha causado incluso discriminación hacia las personas con alguna discapacidad visual o auditiva. Sin embargo, a pesar de que el aprendizaje por medios visuales suele ser más rápido, el que se recibe con todo el cuerpo es el más profundo y perdurable. Por eso, una vez que se ha aprendido a bailar o andar en bicicleta no se olvida hacerlo, aunque se haya dejado de practicar por mucho tiempo; esto se debe a que se ha incorporado en la memoria corporal.

De acuerdo con la teoría de las inteligencias, las personas hemos desarrollado más una inteligencia que las otras, y el aprendizaje se nos facilita cuando se dirige a ella. Aquí nos centraremos en la inteligencia emocional y en la importancia de reconocer nuestras emociones y las de otros, no sólo para mejorar las relaciones en un grupo determinado y crear una convivencia solidaria, sino como vehículo para llegar a la adquisición de conocimientos científicos.

Para reconocer una emoción es necesario no negarla, es decir, admitir lo que se está sintiendo. Es común que cuando a niñas y niños se les pregunta cómo se sienten, ellos sólo contesten “bien” o “mal”, sin expresar matices, pues no han aprendido a reconocerlos.

Ese primer momento de aceptación de las emociones suele ser para algunas personas el paso más complicado, sobre todo para los hombres, incluso desde su niñez, ya que culturalmente no se les permite expresarlas; si lo hacen son discriminados o castigados.

Una vez que se permite el reconocimiento de las emociones, lo que sigue es decidir cómo se va a reaccionar. El control total no podría lograrse e incluso significaría la castración de la emoción; en cambio, sí es posible “entrenarse” para tomar decisiones asertivas. No se trata, por ejemplo, de no sentir enojo, sino de reaccionar adecuadamente a esa emoción, e incluso de canalizarla como fuente de creación.

Todo lo novedoso generará en nosotros alguna emoción, que estará determinada por la cultura y por las experiencias previas. A su vez, esa emoción posiblemente impactará en la adquisición del conocimiento, ya que

No puede haber conocimiento sin emoción. Podemos estar conscientes de una verdad, sin embargo, mientras no hayamos sentido su fuerza, ésta no es aún nuestra. A la cognición del cerebro debe agregársele la experiencia del alma.²²

Cuando se trabaja con alumnos de preescolar el o la docente tiene conciencia de la necesidad de enseñar y aprender mediante el cuerpo, el juego y hasta lo emocional. Pero, conforme la alumna o el alumno crece pierde estos recursos porque se privilegia el razonamiento como señal de su maduración, sin considerar que ésta no elimina la posibilidad de aprender por medio del cuerpo y las emociones. También podemos adquirir conocimiento, incluso científico, tal vez con mayor profundidad utilizando como medios de enseñanza el cuerpo y las emociones. Podemos, por ejemplo, lograr que los alumnos y las alumnas se interesen en la clase de historia y que aprendan acerca de personajes históricos con una narración dramatizada, retratándolas como personas reales, con miedos y alegrías. Así las niñas y los niños pueden identificarse con ellos y el aprendizaje llega a ser significativo.

²² Arnold Bennet, *Diario*, 1923.

Dinámica

ME SIENTO...

Propósito: Integrar al grupo reconociendo la identidad y las cualidades de cada integrante.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Expresar emociones y sentimientos por escrito y compartirlos.

Material: Lápices y formularios con las sentencias siguientes:

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

Desarrollo: Se entrega a cada persona una hoja con un formulario y se le pide que lo responda anónimamente. Los papeles se doblan y se depositan en una caja. Al azar, se sacan algunos y se leen en voz alta, sin importar quien lo escribió. En el caso de niños que aún no sepan escribir pueden dibujar cómo se sienten en cada situación y cómo reaccionan.

Reflexión grupal: Comentar las emociones que surgen en cada situación y plantear estas preguntas: ¿Cómo nos identificamos con lo leído? ¿Las formas de reaccionar fueron las más adecuadas? ¿Cómo podríamos modificar esas reacciones y aprender de ellas?

IV. Herramientas

El consenso en las reglas nos compromete con ellas

Una de las preocupaciones más recurrentes del personal docente, así como de los adultos en relación con niñas y niños es cómo lograr que se “obedezcan” las reglas.

Los seres humanos somos entes sociales, necesitamos sentirnos integrados a un grupo y que éste nos acepte. Los grupos escolares se constituyen fácilmente, ya que su formación es algo incidental, completamente contrario a lo que significa pertenecer a un grupo de amigos con afinidades (artísticas, deportivas, musicales, etc.) que hacen que los escojamos para compartir nuestros gustos, sin dejar pasar por alto que también cuentan con diferencias que pueden ser compartidas. Con estas amigas y amigos conformamos nuestro grupo y permanecemos en él. En cambio, la única afinidad que se tiene en la escuela es la necesidad de aprender, que además, en muchos casos, no se identifica como tal, lo que genera dificultades.

Para pertenecer y participar en un grupo, debemos desarrollar ciertas capacidades; una de ellas es la expresión. Pero, si la educación brinda pocas oportunidades de participación a los alumnos y las alumnas o les niega la expresión de ideas para llegar a acuerdos, difícilmente tendremos una sociedad democrática.

La expresión requiere de la habilidad personal de comunicarse, pero también necesita en cierto grado que otra persona reconozca en nosotros la capacidad de decidir. Por tanto, es necesario que la o el docente genere empoderamiento y empatía entre el alumnado, para desarrollo de otras capacidades.

Muchos autores señalan que para convivir en armonía, los valores democráticos deben enseñarse desde los núcleos familiares y en los primeros años de escuela. Es una quimera pensar que a los 18 años las personas estamos preparadas para ejercer la responsabilidad de participar en la vida política de un país, si no hemos vivido antes en una estructura democrática que nos permita prepararnos para ello.

¿Qué clase de democracia es la que queremos tener? ¿Una democracia directa como la de los antiguos griegos en que sólo los hombre libres (llámense propietarios o aristócratas) eran tomados en cuenta o una democracia participativa como una forma de vida, en que cooperamos en la solución de problemas? En este último tipo de democracia, la participación no se agota con la expresión del voto, sino que se enriquece de una constante actividad en la vida pública.

Las relaciones de poder rigen las relaciones sociales y en muchos casos a través de ellas satisfacemos necesidades. La autoridad puede obtenerse porque los otros reconozcan en una persona la habilidad de dirigir o por la imposición de ésta mediante la fuerza física o emocional.

El filósofo Foucault señala que el poder se manifiesta incluso en el cuerpo y que invade todos los ámbitos de nuestras vidas.²³ Podemos ver así cómo algunas personas disminuidas en su poder tienen expresiones corporales cerradas o que buscan no ser notadas; por el contrario, las personas que quieren imponer sus necesidades o deseos a los otros, también lo

²³ Michel Foucault, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.

expresan con un cuerpo autoritario. En cualquiera de los casos se trata de individuos que no han aprendido a establecer relaciones de poder simétricas.

El o la docente tiene una posición de poder frente al alumnado, pues es quien toma las decisiones de la vida académica, y esto se expresa físicamente con la disposición del mobiliario: el docente está situado frente a los alumnos en un lugar más alto, para tener desde ahí una visión que domine el espacio y resaltar su posición de poder. ¿Cómo se ejerce tal poder? Puede hacerse de forma vertical u horizontal.

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

La autoridad horizontal implica devolver a todas las personas su derecho de gozar condiciones de equilibrio. Establecer condiciones humanas donde cada quien pueda ejercer sus derechos implica practicar la desobediencia civil ante una ley que atropella, que divide, que es injusta; o ante una postura que atenta contra intereses y necesidades fundamentales.²⁴

Una relación horizontal en el aula no significa abandonar por completo el control de las reglas a las niñas y los niños, pues ellos están aún en su proceso de aprendizaje y hacerlo los perjudicaría más que beneficiarlos. Las niñas y los niños necesitan límites para que su formación sea segura. Es como transitar en una carretera, cuyos límites bien establecidos nos permiten llegar a salvo a nuestro destino; sin embargo, durante nuestro trayecto podemos andar por los carriles disponibles que elijamos y decidir cuándo detenernos y cuándo seguir.

Por un lado, si los límites demasiado estrechos nos impiden movernos con libertad, nos asfixian, y a la larga nos acostumbran a estar siempre tan contenidos que nuestra creatividad no puede desarrollarse. Por otro lado, límites demasiado amplios hacen el camino inseguro debido a la cantidad de opciones que ofrecen y a la poca experiencia personal, por lo que resulta fácil tomar las decisiones menos asertivas.

Las reglas son necesarias, pero hay que saber establecerlas para que sean legítimas. De esta manera, lograremos que el alumnado se comprometa con ellas, y las cumpla no por el miedo al castigo, sino por la convicción de que posibilitan el objetivo fundamental de asistir a la escuela. Además, cuando una regla se ha acordado en grupo, que alguien las transgreda, no repercute sólo en el docente, sino en el conjunto de alumnos y alumnas. Por ejemplo, cuando en el aula se ha establecido un tiempo límite para entregar una tarea, que alguien sobrepase el plazo no sólo afecta al docente que tiene que calificar, sino a sus compañeros y compañeras que tuvieron menos tiempo de entrega, lo que es injusto, además que retrasa el trabajo de todos y todas.

Habrán normas propias del trabajo docente en que el alumnado no podrá tener injerencia y otras que se consensan en grupo, lo que ayuda a su mejor desempeño y favorece la autonomía de quienes lo conforman.

Tan importante como el acuerdo grupal es que se conozcan las consecuencias de incumplir las reglas, consecuencias que deben ser iguales para todas las personas; de otra manera, la norma se deslegitima. Si establecemos por consecuencias a lo incumplido reacciones lógicas, que-

²⁴ Greta Papadimitriou y Sinú Romo, *Capacidades y competencias para la resolución no violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2005, p. 52.

da claro que, lejos de querer dañar, castigar o imponer el poder, buscamos la cooperación como base de una buena convivencia. De esta manera estamos educando para la toma de decisiones asertivas y el desarrollo de habilidades para resolver problemas y alcanzar fines colectivos.

Siempre habrá reglas en las que no podamos interferir, en especial las concernientes a trabajo en el aula y al respeto de todas las personas, pues existen reglas que de no cumplirse ponen en riesgo la integridad física y emocional de las personas. Éstas son innegociables e inquebrantables para cualquiera. Sin embargo, sí podemos reflexionar en si las reglas que se han establecido son justas y nos benefician o si son injustas.

Podemos y debemos recuperar el papel de educadoras y educadores, dejando atrás el puesto de árbitros. Un tiempo que tenemos a la mano para establecer normas es la hora del receso, cuando en la cooperativa todos y todas quieren comprar: deben hacerlo por turnos y formando una fila que debe respetarse sin importar la edad, la jerarquía o la relación con quien vende; de esta forma, las reglas favorecen a todas las personas. La organización para la venta puede establecerse por consenso, lo que favorecerá la autonomía, la participación, la negociación, la cooperación, y la idea de necesidad de reglas para una convivencia mejor.

Las actividades que se proponen a continuación favorecen las habilidades necesarias para llegar a consensos.

Dinámicas

ME LLAMO... Y NO ME GUSTA...

Propósito: Reflexionar sobre la riqueza de la diversidad.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: De 5 a 15 minutos.

Definición: Presentarse y expresar los gustos personales.

Material: Pelota.

Desarrollo: Las personas se sientan en círculo. Se les pide que piensen en algo que no les gusta que les suceda. A la señal del facilitador o facilitadora se pasarán la pelota como si fuera papa caliente diciendo, cada vez que la tengan en las manos, su nombre y aquello que no les gusta.

Reflexión grupal: Señalar que hay diversidad en los comentarios, y que tal diversidad nos hace especiales. Preguntar: ¿Saber lo que no nos gusta nos ayuda a evitarlo? ¿Que pasaría si todos tratamos de no hacer cosas que lastimen a otras personas? ¿Qué nos ayudaría a hacerlo?

LA COMUNIDAD CON Y SIN REGLAS

Propósito: Reconocer la importancia de las reglas para convivir en una cultura de respeto.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: 40 minutos.

Definición: Imaginar una comunidad con y sin reglas y dibujarla.

Material: Lienzos de peyón o cartulinas y crayolas.

Desarrollo: Se forman grupos de 8 o 10 integrantes. Se les proporciona el peyón o la cartulina y las crayolas. Se les pide que imaginen y dibujen ahí su comunidad escolar (el salón o la escuela) sin reglas de ningún tipo, donde niñas, niños y personas adultas podrían hacer

lo que quisieran. Se presentan los dibujos de cada grupo, y se les pregunta si les gustaría vivir en un lugar así, qué beneficios o perjuicios tendrían y qué se podría hacer. Se les pedirá un nuevo dibujo de esa misma comunidad, pero ahora con las reglas que mejoren las situaciones perjudiciales que tuvieron en los dibujos anteriores. Se presentan los nuevos dibujos y se habla sobre cómo ayudan las reglas a vivir mejor si todas las personas las respetamos. *Reflexión grupal:* Comparar los dibujos con y sin reglas y preguntar: ¿Cuál comunidad se acerca más a nuestra realidad? Si los grupos responden que la que carece de reglas, entonces se les pregunta: ¿Qué podemos hacer para que cambiemos a lo que el otro dibujo muestra?

¿QUIÉN DECIDE QUÉ?

Propósito: Reflexionar sobre la participación personal en la toma de decisiones.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 30 minutos.

Definición: Identificar a quién le toca tomar determinadas decisiones.

Material: Pizarrón, cinta adhesiva y tarjetas con frases como las siguientes:

- El horario de entrada y salida de la escuela.
- El uniforme.
- A qué jugar en el recreo.
- Cuándo nos vamos de paseo.
- Cuándo son las vacaciones.
- Qué voy a comer.
- Cómo me voy a vestir hoy.
- Cómo se califican las actividades escolares.
- Cómo organizamos el trabajo en equipo.
- Qué programa veo en la televisión.
- Qué hacer en el tiempo libre.
- La hora a la que pasa el camión de la basura.

Desarrollo: Se reparten las tarjetas entre niñas y niños, y se les pregunta: ¿Quién decide lo que dicen sus tarjetas? Para que los participantes contesten, se dividirá el pizarrón en seis columnas con los encabezados: “Yo”, “Mi mamá”, “Mi papá”, “La maestra o el maestro”, “El director de la escuela”, “El gobierno”. En cada columna, los participantes pegarán las tarjetas, según corresponda.

Reflexión grupal: Comentar que hay situaciones en que tenemos la posibilidad de decidir, y otras en que no nos corresponde hacerlo, pero en las que sí podemos proponer algo diferente. También señalar que hay otras situaciones en que ya existe algo establecido y no podemos inferir.

La clase la hacemos todas y todos

El concepto de democracia en la escuela es complejo. En este punto queremos circunscribirnos a la participación de todos y todas en la elaboración de reglas, la organización del aula y

la realización de actividades. La idea es lograr un salón lleno de energía, donde todos y todas participen. Se trata de un enfoque centrado en los alumnos y las alumnas.

Las normas que a una persona le producen libertad y está dispuesta a proteger son las que ella misma se impone, o las que ha aceptado que otro construya en su nombre o de las que entiende su bondad y se las apropia. De lo contrario buscará la manera de transgredirlas.

La autonomía, base de la participación auténtica, supone tanto una habilidad de los niños y las niñas para ejercer control sobre el ambiente, como un claro sentido de quiénes son. ¿No debería ser la autonomía uno de los objetivos de la educación? ¿No queremos que niños y niñas crezcan y se conviertan en adultos responsables de sus actos y trabajen y vivan con independencia y al mismo tiempo cooperen y sean solidarios con otros?²⁵

Educación para la autonomía en las escuelas tiene que ver ante todo con brindar las herramientas adecuadas para avanzar de manera independiente en el espiral de aprendizaje de cualquier materia. *Construir autonomía* es una síntesis de todo cuanto se espera de esa larga experiencia que llamamos educación. Se trata de cimentar la libertad: libertad para dudar; libertad para disentir; libertad de dogmas y fanatismos; libertad para entender, crear y construir. De otra manera, nuestro esfuerzo quedará reducido a un vulgar ejercicio de instrucción o de replicación de doctrinas, mitos y creencias.²⁶

Aceptar la autonomía como propuesta educativa implica que las y los docentes asuman la pérdida de poder sobre sus alumnos y alumnas por una parte, pero por otra, el aumento de autoridad al ofrecer al alumnado la posibilidad de alcanzar madurez de juicio, capacidad de diálogo, autoconfianza y estrategias para interactuar.

La participación y la construcción no se pueden simular: se deben ejercitar. Opinamos con Juan Escámez que es frecuente y siempre equivocada la pretensión de promover la autonomía sin dar la oportunidad de practicarla. La vida se hace cada día, y los alumnos son niños, y serán los adultos que la circunstancia propicie.²⁷

Cuando las personas tienen la experiencia de crear sus normas, entonces las actividades dejan de percibirse como una imposición externa y se convierten en ejercicios que se realizarán, seguirán y defenderán. Al mismo tiempo se llega a un acuerdo democrático que genera un clima de comportamiento responsable con base en decisiones y no en imposiciones, y se genera la autonomía. Permitirlo es facultad del maestro o la maestra. El o ella no es el jefe, sino que comparte con el alumnado la responsabilidad de crear un ambiente de aprendizaje, y debe recordar que cada uno a la larga es responsable de su propio aprendizaje.

Es necesario trabajar en el aula para construir la convivencia solidaria, y el pensamiento de que los demás son personas con dignidad igual que la mía y debo respetarlas, mantener el diálogo con ellas, participar y crear un lenguaje común. Todo esto, sin embargo, no puede quedar en abstracción: debe ser ejercitado. Sólo con base en el trabajo conjunto los alumnos y las alumnas aprenderán a participar hacia una meta compartida.

La libertad y la igualdad son dos valores que siempre están en equilibrio inestable y en unas relaciones conflictivas; su falta de armonía produce disfunciones constantes que bien pueden obstaculizar los derechos individuales o bien las garantías sociales.²⁸

²⁵ Véase Steve Sanders, *Teaching Elementary Physical Education*, Universidad de Memphis Tennessee, Human Kinetics, 1999.

²⁶ José Rafael Toro, "La autonomía, el propósito de la educación", <www.ascun.org.co/foro/docentes/jtoro.pdf>.

²⁷ Juan Escámez et al., *Educación en la autonomía moral*, Madrid, Generalitat Valenciana, 1998.

²⁸ *Ibidem*, p. 62.

A continuación se ofrece una serie de sugerencias para que *la clase sea de todos y todas*:

- Considere un mejor sistema democrático para proporcionar a sus alumnos y alumnas oportunidades de responsabilizarse de su conducta y de crear un entorno positivo para el aprendizaje.
- Desarrolle ambientes centrados en el aprendizaje de los niños y las niñas y no en el control.
- Ayúdelos a expresar sus ideas y sentimientos. Fomente el uso de un lenguaje sincero y respetuoso.
- Exprese el reconocimiento a su participación y permita que lo hagan entre ellos.
- Aliente que tomen decisiones y las lleven a la práctica, venciendo los obstáculos que se les presenten.
- Dé ejemplo de negociación, discusión y debate y fomente estas acciones entre sus alumnos y alumnas.
- Sea justo y consistente.
- Utilice el espacio y el tiempo en clase de manera eficiente.
- No plantee las normas como un recurso coercitivo. Sólo señale la dirección y la orientación necesarias, para que se acuerden y se sigan las reglas entre todos.

Dinámicas

EQUILIBRIO O BALANZA

Propósitos: Favorecer la confianza en sí mismo y en los compañeros y las compañeras. Estimular la cooperación y el sentido del equilibrio.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 10 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Alcanzar el punto de equilibrio para hacer movimientos cooperando, por parejas.

Material: Sin material.

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

Reflexión grupal: Plantear al grupo las preguntas siguientes: ¿Cómo nos sentimos? ¿Fue fácil encontrar el equilibrio? ¿Qué ocurrió con parejas muy desproporcionadas?

LAZARILLO RADAR

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 9 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Guiar a otras personas con los ojos vendados.

Material: Pañuelo para vendar.

Desarrollo: En silencio se forman parejas. Una persona de cada pareja se venda los ojos y desde ese momento no puede hablar. Todas las personas vendadas se agruparán al centro del salón. Las otras serán sus lazarillos, pero las dirigirán sin tocarlas y sólo llamándolas por su nombre. Después de 3 minutos los roles se cambian.

Reflexión grupal: Preguntar: ¿Cómo se sintieron los “ciegos”? ¿Y los lazarillos? ¿Cuál es la importancia de guiar o de ser guiados? ¿Cómo vivimos la confianza en nuestra vida cotidiana? ¿Cómo vivimos la desconfianza? Comentar cómo son las relaciones de confianza-medioambiente y confianza-cooperación.

CONTANDO CUENTOS

Propósito: Favorecer la comunicación en el grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 10 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Transmitir una historia de un participante a otro.

Material: Sin material.

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

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

No medir a todos con la misma regla

Nuestra sociedad ha heredado discursos en que se clasifica a las personas por sus características y, con base en esta diferenciación, se les atribuyen valores de superioridad o inferioridad. Es así como estas actitudes discriminatorias han dado lugar a toda suerte de comparaciones que socavan, suspenden, condicionan o anulan uno o varios derechos fundamentales. Se le adjudica al poeta Antonio Machado una frase singular que refrenda el valor de la persona por el simple hecho de serlo: “Por mucho que valga un hombre, nunca tendrá valor más alto que el de ser un hombre”.²⁹

Existe la tendencia a uniformar, igualar y equiparar. Esto limita las posibilidades de distinguir particularidades en cada individuo, que lo singularizan y le refrendan su dignidad humana. Si bien ésta es idéntica a la del resto de las mujeres y los hombres del mundo, como reza el artículo primero de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y con-

²⁹ Citado en G. Mendive y E. Charabati, *De la violencia a la tolerancia. Curso-taller*, México, 1995.

ciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”, no por ello se soslaya el hecho de las *dignísimas* diferencias que a cada persona la hacen única.

Desde ambas realidades, por un lado la discriminación y por el otro los intentos de uniformar midiendo con la misma vara a todos y todas, nos enfrentamos en la cotidianidad de la convivencia en el aula con el conflicto de no reconocer las diferencias como factor de respeto al otro o la otra.

Es decir, que si bien aplicamos una misma metodología pedagógica en un mismo sistema curricular para todo el alumnado, se debe basar en las semejanzas que presentan los alumnos y las alumnas entre sí, sin que se anulen sus peculiaridades, lo que nos enfrenta al reto de adecuar los contenidos curriculares a las necesidades de cada persona, pues

A lo largo de la escolarización se da una identidad del alumno consigo mismo. Cada uno se reconoce en el pasado y se proyecta en el futuro. La persona lleva incorporada a su existencia no sólo un constante dinamismo, una aptitud para el crecimiento, la fluidez y el cambio, sino también un sentido de permanencia y de propia identidad a lo largo de toda la vida; es desde esta identidad desde la que el sujeto se define como ser cambiante y en desarrollo.³⁰

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

Con esta lógica queda claro que no es posible homogeneizar a los individuos bajo el nombre genérico de la *clase* o el *grupo*. La clase o el grupo como tal es un referente del grado escolar para efectos prácticos, pero en el sentido estricto de la suma de individualidades que lo componen, el grupo no existe. Existen niños y niñas, jóvenes y muchachas: personas con nombres y apellidos que comparten un espacio.

Durante los años del desarrollo de nuestras niñas y nuestros niños, la suma de personalidades únicas se enriquece con la conformación de personalidades plurales que pueden dar por resultado identificación por las similitudes y la percepción de pertenencia a colectividades. Estos grupos afines son la familia, el grupo escolar, el grupo de cuates, las amigas o los pares. En su seno se conforma la identidad, que es

la percepción colectiva de un nosotros relativamente homogéneo, en oposición a los otros, en función del reconocimiento de caracteres, marcas y rasgos compartidos que funcionan también como signos y emblemas, al igual que de una memoria colectiva común. Dicha percepción es a la vez tangible e intangible, pues está compuesta de aquellas imperceptibles cosas por las que se echan a andar los mecanismos de significación que le son propios a la memoria colectiva de un grupo humano.³¹

Este sentido de *identidad colectiva* permite a los miembros de un grupo compartir desde un territorio, una historia y una cultura, hasta la camiseta de algún equipo de fútbol, un juego, un equipo para hacer la tarea de fin de semana... pero sin pasar por alto que este grupo es la suma de sus individuos.

³⁰ J. Albericio, *Educación en la diversidad*, Madrid, Bruño, 1995, pp. 22-23.

³¹ O. J. Gall. “Identidad, otredad, exclusión y racismo”, en *Transición democrática y protección a los derechos humanos*, México, CNDH, 2004, p. 53.

Entonces *identidad* y *otredad* son dos caras de la misma moneda. Ningún grupo humano se auto-percibe y se autodefine más que por oposición a la forma en la que percibe y define a otro grupo humano al que considera diferente de sí.³²

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

El no-reconocimiento del otro invisibiliza al otro. En los casos más extremos y dramáticos la invisibilidad del otro conduce a la despersonalización del otro, a la anulación del otro, a la aniquilación... La construcción de prejuicios determina de forma contundente este proceso de invisibilidad de las personas con las consabidas actitudes discriminatorias que anulan derechos.³³

Una opción para nuestra tarea frente al grupo es la educación basada en el respeto a las diferencias. El ejercicio de la tolerancia propositiva,

tiene como condición la conciencia de la propia identidad y un sentido realista del propio valor. Sólo quien está seguro de su identidad cultural y la reconoce como accidental y, sin embargo, está en condiciones de aceptar como legítimo todo lo extraño y diferente. No puede sorprender que las personas inseguras de su identidad cultural o nacional muestren tendencia a la intolerancia.³⁴

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

El dramaturgo y poeta Bertolt Brecht nos narra en *Primero se llevaron a los negros...* un estremecedor ejemplo de la intolerancia transformada en la máxima y más criminal indiferencia ante la otredad:

Primero se llevaron a los negros,
pero a mí no me importó
por que yo no lo era.

Enseguida se llevaron a los judíos,
pero a mi no me importó,
porque yo tampoco lo era.

Después detuvieron a los curas,
pero como yo no soy religioso,
tampoco me importó.
Ahora me llevaron a mí,
pero ya es tarde.

³² *Idem.*

³³ Fernando Savater, *Ética para Amador*, en G. Mendive (comp.), *De barro somos. Material de apoyo para los temas de tolerancia, identidad, diversidad, violencia y pacifismo*, 1995.

³⁴ I. Festcher, en *La tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa, 1994, p. 14.

Otro ejemplo de las consecuencias de la intolerancia a las y los diferentes se observa cuando las otras personas no pueden asumir su unicidad ni su individualidad, porque no encajan con los estereotipos del modelo “ideal”, de acuerdo con lo que la sociedad afirma que es lo correcto, pero que no corresponde necesariamente a la realidad particular de cada quien. Presentamos una breve narración que ilustra estas afirmaciones:

La Rana que quería ser una Rana auténtica

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

Al principio se compró un espejo en el que se miraba largamente buscando su ansiada autenticidad.

Unas veces parecía encontrarla y otras no, según el humor de ese día o de la hora, hasta que se cansó de esto y guardó el espejo en un baúl.

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

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

Y así seguía haciendo esfuerzos hasta que, dispuesta a cualquier cosa para lograr que la consideraran una Rana auténtica, se dejaba arrancar las ancas, y los otros se las comían, y ella todavía alcanzaba a oír con amargura cuando decían que qué buena Rana, que parecía Pollo.³⁵

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

- A expresar mis sentimientos y opiniones, aun cuando pueden ser diferentes de las de otras personas.
- A expresar mis sentimientos, asumiendo mi responsabilidad por ello.
- A decir “sí”.
- A cambiar de opinión sin necesidad de dar explicaciones.
- A equivocarme y a responsabilizarme de ello.
- A decir “no sé” y “no entiendo”.
- A pedir lo que quiero.
- A decir “no” sin sentirme culpable.
- A ser respetado o respetada por las demás personas y a respetarlas.
- A ser independiente.
- A ser diferente.

³⁵ Lauro Zavala, *Compilación de cuentos mínimos: Relatos vertiginosos*, México, Alfaguara, 2000.

Dinámicas

EL AMIGO DESCONOCIDO

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

Participantes: Grupo de personas (idealmente entre 10 y 20) a partir de los 10 años.

Duración: 2 etapas en 2 días, de 15 minutos cada una.

Definición: Elegir a un amigo o amiga secreta según sus cualidades y valores.

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

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

Reflexión grupal: Compartir los sentimientos que experimentaron al leer sus cartas, las sorpresas o los aprendizajes que tuvo el amigo secreto y las afinidades y las discrepancias entre unos y otros.

EL ATRAPASUEÑOS

Propósito: Favorecer la afirmación de los demás. Cohesionar al grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 20 minutos.

Definición: Tejer en grupo un *atrapasueños* o red de origen indio norteamericano.

Material: Una madeja de estambre grueso.

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

Reflexión grupal: Comentar brevemente: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Cómo hemos recibido las valoraciones?, ¿nos reconocemos en ellas?

Favorecer la cooperación, no la competición

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

Así, en un mundo de competitividad que inicia desde los primeros años en los hogares y en las aulas, nuestros niños y niñas aprenden a ver con admiración un “mundo al revés”, donde se les entrena para ver al prójimo como una amenaza y no como una promesa y donde

se trata a los niños ricos como si fueran dinero, para que se acostumbren a actuar como el dinero actúa; y trata a los niños pobres como si fueran basura, para que se conviertan en basura. Mientras que a los niños y niñas del medio, a los que no son ni ricos ni pobres, los tiene atados a la pata del televisor, para que desde muy temprano acepten, como destino, la vida prisionera.³⁶

¿Será que los niños que tienen la suerte de crecer en un ambiente de cooperación pueden tener un poco más de posibilidades de conseguir ser niños?

La competitividad contemporánea es visible desde el afán de no pocos alumnos por obtener sólo dieces en una boleta (aunque su aprendizaje real no corresponda necesariamente al símbolo) hasta el bombardeo por comprar los juguetes de moda que excluyen su imaginación y no genera condiciones de relativa igualdad. La competitividad también germina en juegos de supremacía, derrotas y victorias –a costa de pasar sobre las otras y los otros– y representa sin duda la búsqueda constante de un individualismo que mira al igual y al distinto como un obstáculo que debe superarse y anula toda alternativa de fraternidad, diálogo, construcción de consensos y participación activa en proyectos comunes.

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

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

Por otro lado, cuando la educación se entiende como una serie de procesos diversos, cuyo propósito es generar aprendizajes significativos, resulta de gran interés el juego: aun cuando una de sus funciones primordiales es la de entretener y divertir, también puede representar una invaluable herramienta educativa.

³⁶ Eduardo Galeano, *op. cit.*

Existen, entre otros, juegos de cooperación y juegos de competencia, y como apoyo para una educación eficaz, integral y significativa hemos sugerido a lo largo de este Cuaderno, múltiples ejemplos de actividades de cooperación. En este apartado profundizaremos en el tema.

¿Cómo crear propuestas lúdicas de cooperación, que representen una herramienta de optimización de los procesos educativos significativos en el desarrollo integral de las alumnas y los alumnos como seres humanos únicos y complejos? Para comenzar debe tenerse en cuenta que un juego se disfruta más cuando los participantes tienen ganas de jugar, su objetivo es divertirse y su única motivación es la creatividad y la posibilidad de ser incluyentes.

En un juego cooperativo debe buscarse la fortaleza del grupo, la suma de sus potencialidades con la mira en un mismo horizonte; que todas y todos se sientan a gusto, confiados, solidarios y equitativos. Conseguir el éxito depende entonces del esfuerzo común, la coordinación asertiva, la comunicación abierta, y la posibilidad de cambios, de acuerdo con las diferentes expresiones, emociones, ideas y fantasías de cada participante.

El juego cooperativo genera diversas capacidades, competencias³⁷ y opciones para la resolución *no violenta* de conflictos, entre ellas el apoderamiento, el aprecio, la autorregulación, la asertividad, la comunicación, la empatía y, por supuesto, la cooperación. Esta última implica el compromiso de dismantelar las nociones, habilidades y actitudes que fortalecen la competición como paradigma.

En conclusión, el juego cooperativo tiene al menos tres metas significativas: generar un clima de distensión en el grupo, construir un espacio de cooperación creativa que propicie la libertad de expresión y posibilitar una experiencia lúdica gratificante, incluyente, empática y no discriminatoria. En los juegos de cooperación no caben los estereotipos de buen jugador o mal jugador, debido a que todo el grupo funciona como un conjunto en el que cada persona aporta diferentes habilidades.³⁸

Por todo lo anterior recomendamos ampliamente el uso de juegos cooperativos en el aula. A continuación describimos algunos de ellos.

Dinámicas

EL BURRO

Propósito: Lograr la cooperación del grupo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 20 minutos.

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

Material: Hojas de periódico enrolladas.

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

³⁷ Una competencia es un conjunto de nociones, habilidades y actitudes que se desean tocar o desarrollarse en la actividad o actividades que se diseñen.

³⁸ Greta Papidimitriou y Sinú Romo, *op. cit.*

Reflexión grupal: Preguntar a los burros qué sintieron, y luego al resto del equipo. Señalar especialmente el tipo de relación que establecieron durante la dinámica, cómo usaron los periódicos y cuáles fueron sus actitudes de cooperación o de competición.

SOPLAR LA PLUMA

Propósitos: Fomentar la colaboración. Crear un ambiente distendido.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Consiste en mantener una pluma en el aire.

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

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

Reflexión grupal: Compartir opiniones sobre la cooperación.

Te escucho, me escuchas, todos hablamos

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

JORGE BUCAY, *Cuentos para pensar*

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

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

¿Que tan común es que un conflicto se genere y crezca por la falta de escucha de alguna o ambas partes? Seguramente tendremos muchos ejemplos de situaciones de desencuentros

y malos tratos que nos suceden en lo cotidiano con hermanas o hermanos, hijos o hijas, alumnas o alumnos o en nuestra pareja, las cuales, de darse una buena escucha, podrían evitarse.

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

todo proceso de interacción social por medio de símbolos y sistemas de mensajes. Incluye todo proceso en el cual la conducta de un ser humano actúa como estímulo de la conducta de otro ser humano. Puede ser verbal, o no verbal, interindividual o intergrupal.³⁹

¿Qué tan fácil era para usted comunicarse con su maestra o maestro? Seguramente en ocasiones lo fue, pero sin duda, en otras se topó con una especie de barrera que imposibilitó el acercamiento. ¿Recuerda aquellos años en los que estaba sentado en un pupitre? Quizá en el transcurso de la clase le surgían algunas dudas que muchas veces no fueron resueltas por diversos motivos, desde el miedo a sentirse exhibido por la burla de algunos compañeros hasta falta de interés de su profesor o profesora.

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

Otras veces como docente ha experimentado una frustración profunda por no poder acercarse a alguno de sus alumnos cuando demuestra rasgos de estar viviendo algún tipo de violencia, manifestada de manera evidente por una mirada que, lejos de asomar un gesto de inocencia, expresa un inusual cansancio.

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

Cuadro 4. Ventana de Thomas Gordon

¿Quién tiene el problema?	¿Qué hay que hacer?
Ninguno(a) de los dos	Saber animar, estimular
El (la) alumno(a) tiene un problema	Escucha activa
Yo [maestro(a)] tengo un problema	Cambiar el ambiente Establecer una rutina Cambiar yo mismo(a) Emitir un mensaje en primera persona (“yo”)
Ambas partes tenemos problemas	Resolución <i>noviolenta</i> del conflicto
Conflicto de necesidades	
Conflicto de valores	

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

³⁹ Pichón Riviere, “El proceso grupal de psicoanálisis a la psicología social”, p. 89, <<http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>>.

Según Amnistía Internacional,

La zona de aceptación de actividades del grupo es diferente según la persona (un maestro es más estricto, otra maestra permite más libertad de movimiento y de expresión). También hay diferencias según el momento (cansancio, dolor de cabeza, nervios por un examen de la carrera magisterial) y la situación [peligro para un(a) niño(a)].

Otras dificultades pueden presentarse para la comunicación efectiva. En el siguiente cuadro se presentan catorce obstáculos de la escucha activa, ejemplos y posibles efectos en el niño o la niña.

Cuadro 5. Obstáculos para la escucha activa

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

Fuente: Amnistía Internacional Sección Mexicana, *La zanahoria*, México, AISM, 2000, p. 146.

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

Dinámicas

EL ZOOLÓGICO

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 6 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Encontrarse las parejas por el sonido que emiten.

Material: Tarjetas con nombres de animales escritos por duplicado.

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

Reflexión grupal: Explicar individualmente cómo se sintieron, qué dificultades tuvieron para encontrarse, etcétera.

EL TELEGRAMA

Propósito: Favorecer la expresión de sentimientos.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 15 minutos.

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

Material: Sin material.

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

Reflexión grupal: Valorar lo que se quiso expresar, lo que el grupo transmitió y la expresión verbal de la última persona. Favorecer el diálogo sobre el valor de la comunicación no verbal en el grupo.

FILA DE CUMPLEAÑOS

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

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Hacer una fila ordenada, comunicándose sin palabras.

Material: Sin material.

Desarrollo: El grupo tiene que formarse en una fila, según el día y el mes de su cumpleaños, colocándose progresivamente del día 1 al 31 y de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse sin palabras. No importa tanto que salga bien la fila, como trabajar juntos y comunicarse.

Reflexión grupal: Contestar estas preguntas: ¿Qué problemas surgieron? ¿Qué elementos favorecieron la comunicación? Se puede tratar el tema de los diferentes canales de comunicación y cómo éstos la facilitan o la dificultan.

Cooperando y negociando todos ganamos

En un mundo donde la competitividad es cosa de todos los días, la ley del más fuerte es la que impera. Mientras, los demás, los que no son iguales al competitivo, quedan rezagados, expulsados, discriminados y pierden valiosas oportunidades y se les niegan derechos como el de la participación, la expresión y el aprendizaje.

Si trasladamos esta situación mundial al entorno de niños y niñas, veremos que no estamos tan alejados de esta realidad. Un ejemplo de esto son los juegos clásicos en que nuestros niños y niñas compiten para ganar a costa de lo que sea y de quien sea, y pierden de vista el proceso y el goce de la actividad lúdica.

Por otro lado, muchos profesores y profesoras tienen la falsa idea de que la cooperación y la negociación, el consenso, los acuerdos y la toma de decisiones sólo son necesarios para la realización de actividades artísticas, visitas extraescolares, festivales, trabajos en equipo, el cierre del ciclo escolar, etc. ¡Nada más alejado de la realidad! La actividad cotidiana es un espacio excelente para fomentar la cooperación y la negociación.

De acuerdo con su significado etimológico, *cooperación* es la acción simultánea de dos o más agentes que obran juntos y producen un mismo e idéntico efecto.⁴⁰ Así que supone un paso más en el proceso de superar las relaciones competitivas, y gracias a ella, el grupo puede descubrir no solamente las ventajas y posibilidades del trabajo en común en cuanto a los resultados, sino como experiencia vital, desarrollando la capacidad de compartir.⁴¹

Cuando dentro de un grupo de personas no hay cooperación, o cuesta trabajo que exista, habrá que recurrir a la negociación, que es considerada como un arte y una ciencia.

Así pues, una vez manifestado el conflicto o problema, los involucrados pueden tomar cartas en el asunto, para que mediante la comunicación lleguen a la solución del problema. De esta manera, la negociación es participativa y los involucrados adquieren responsabilidad en los resultados. Esta negociación es directa y satisfactoria, ya que las personas que negocian son quienes mantienen el control del procedimiento y la calidad de los acuerdos a los que llegan.

Hay dos tipos de negociación: competitiva y colaborativa. La primera maximiza las propias ganancias, se basa en las posiciones de las personas que tienen conductas obstaculizadoras y presenta el esquema de "ganar-perder". La negociación colaborativa intenta generar ganancias y beneficios mutuos, se basa en los intereses de las personas que tienen comportamientos facilitadores, "ganar-ganar" o "todos ganan".

⁴⁰ <www.eurosur.org/OLEIROS/Cap2.html>.

⁴¹ Paco Cascón Soriano et al., *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 1a. ed. mexicana, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, Los Libros de la Catarata, 2000.

Está por demás resaltar el papel importantísimo que el docente tiene dentro de su grupo, para que en caso necesario, ayude a sus alumnos a solucionar sus conflictos por medio de la negociación colaborativa.⁴²

La finalidad de cooperar debe ser construir y no destruir; así se logran resultados satisfactorios con que todas y todos ganemos y ninguna de las partes sienta que ha perdido en lo fundamental.

Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto docentes como alumnos tienen metas y fines comunes. Sin embargo, siendo realistas, fomentar la cooperación y la negociación no será un trabajo sencillo, ya que nos encontramos con muchos obstáculos culturales: desde pequeños se nos ha enseñado a ser los mejores, a sobresalir, a esforzarnos de manera individual, y nos olvidamos de que los seres humanos formamos sociedades y que en cualquier actividad que realicemos nos encontraremos con el otro, con nuestro prójimo, que es igual a mí en derechos, obligaciones y compromisos, y en dignidad y valor como persona, pero a la vez con diferencias que lo hacen único e irrepetible.

En los grados de primero y segundo de primaria, será un poco complicado inculcar estos valores, debido al egocentrismo que caracteriza a niños y niñas de estos grados. Sin embargo, con su capacidad, paciencia y cariño hacia sus alumnos y alumnas, el docente verá que vale la pena, y que el esfuerzo será en beneficio de sus alumnos, de su trabajo y de sí mismo.

Los juegos de cooperación serán grandes aliados para romper de una vez por todas con la idea de la competitividad y la falta de gozo al relacionarnos con los demás en un clima de respeto, de aportación y retroalimentación de todos y todas las jugadoras.

Nuevamente queremos resaltar la importancia del juego en el aula porque las relaciones que se viven mientras se juega pueden ser trasladadas a otras situaciones de la vida cotidiana. Nos parece importante por eso cambiar las reglas en los juegos que favorecen la competitividad, de forma que los conceptos de contrincantes, superioridad o inferioridad se cambien por actitudes de gozo por el propio juego, por la consecución de fines comunes y por la práctica de una comunicación y una cooperación efectivas.

Para terminar con las relaciones competitivas en un grupo, hay que ser conscientes de en qué momento de desarrollo se encuentran las y los niños, así como de los factores que determinan la existencia de una estructura jerárquica. Por ejemplo, en la medida en que el grupo no propicie la expresión ni la afirmación personal, la salida que los conflictos tomarán será siempre una relación competitiva.

El juego como instrumento para eliminar esas relaciones competitivas se caracteriza por que:

- ayuda a hacer consciente una situación que el grupo vive inconscientemente, ya sea interna o en relación con el exterior;
- es un campo de experimentación de las propias posibilidades, de las capacidades personales de comunicación y acción, y puede ayudar a una afirmación personal y colectiva, y
- como experiencia vital, proporciona elementos para resolver los conflictos de formas nuevas.

Las personas estamos muy inclinadas hacia la competición y hacia los juegos que la favorecen. Incluso en algunos se la exige y se actualizan formas de comportamiento competitivas y

⁴² Gladys Álvarez, *La mediación y el acceso a justicia*, Buenos Aires, Rubinzal Culzoni Editores, 2003.

de exclusión de personas. Es necesario propiciar por tanto juegos en que la colaboración entre participantes constituya un elemento esencial. También se debe cuestionar los mecanismos de los juegos competitivos y crear un clima distendido y favorable a la cooperación.

Aunque en muchas ocasiones existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica.

Por último, debe decirse que en los juegos de cooperación la evaluación es importante para:

- Expresar en el grupo lo que han aportado las experiencias de colaboración.
- Valorar las actitudes de cooperación contra las de competición, sus causas y sus resultados.
- Dialogar sobre las actitudes y los mecanismos competitivos en el grupo y en la sociedad.

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

Dinámicas

PINTURA ALTERNATIVA

Propósito: Lograr comunicación y cooperación en un trabajo creativo.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 8 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Realizar una pintura por parejas.

Material: Cartulinas, pinturas y pinceles.

Desarrollo: Los participantes se dividen en parejas y cada una de ellas debe realizar un dibujo con algún tema en colaboración.

CUENTOS COOPERATIVOS

Propósito: Desarrollar la imaginación en grupo. Fomentar un ambiente divertido.

Participantes: Grupo de personas a partir de los 7 años.

Duración: 15 minutos.

Definición: Inventar cuentos de forma colectiva.

Material: Papel, colores, pinceles.

Desarrollo: Las personas se sientan en círculo. Se les indica que deben inventar un cuento, diciendo cada quien una palabra que continúe lo dicho por el participante anterior. Por ejemplo: “Yo... he visto... un... monstruo... en... la... sopa... de... Mercedes...”. Otra posibilidad consiste en no limitarse a palabras, sino que el cuento se puede ir inventando por fragmentos.

Reflexión grupal: Comentar el trabajo en grupo y cómo las ideas de los demás estimulan la creatividad.

Anexo. Información para el y la docente. Marco conceptual⁴³

Educación para la paz y los derechos humanos

De acuerdo con el estudio sobre educación valoral de Latapí Sarre (2003), la educación para la paz y los derechos humanos es una tendencia cada vez más extendida y reconocida en México; impulsada, primero, por organizaciones civiles y por instituciones de educación superior; después por organismos públicos como las comisiones de derechos humanos y los institutos electorales, se ha constituido actualmente como una de las posturas para educar en valores en el país.

Educación

La educación para todos⁴⁴ representa una visión ampliada de la *educación* y reconoce que ésta se realiza a lo largo de toda la vida desde el nacimiento, en múltiples ambientes de aprendizaje y a través de diversos medios.

Desde esta mirada más amplia, la educación no es neutral: se entiende como un acto consciente que apunta hacia determinado modelo de sociedad y de persona. En ella la educación no se restringe a la escolarización, sino que se abre a todos los ámbitos públicos y privados. Además, la transformación y la innovación que ella implica no chocan con lo tradicional o con lo moderno porque sí, sino sólo con lo que se conserva o que se cambia arbitrariamente o en beneficio de unos cuantos. De lo tradicional y de lo moderno es necesario recuperar los contenidos y los procesos educacionales que dignifiquen a la humanidad, es decir, que colaboren con el proceso de humanización.

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

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

Enfoque pedagógico: la educación valoral

Las necesidades básicas de aprendizaje han pasado de ser conocimientos mínimos y básicos a una diversidad de conocimientos y valores indispensables para sobrevivir, para participar y ejercer plenamente la ciudadanía.⁴⁵

⁴³ Este documento es una adaptación del *Marco conceptual educativo de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal*.

⁴⁴ Jomtien, 1990.

⁴⁵ *Ibidem*.

Desde este modelo educativo de intervención resulta fundamental la apertura de espacios educativos que permitan el desarrollo de las capacidades y competencias propias, el acceso a la información y la capacitación para tomar decisiones fundamentadas, además del aprendizaje continuo y permanente en derechos humanos. Para su diseño, de la psicopedagogía se ha tomado el constructivismo, ya que el modelo se cierra con la planeación de educadores y docentes, por el cognoscitivismo para el desarrollo de capacidades y competencias desde esquemas previos y aprendizajes significativos. De la socioantropología se parte de la teoría crítica y la perspectiva de género como herramientas de análisis y reflexión.

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

La educación valoral representa un enorme campo del desarrollo de las personas. Es ahí donde las convicciones, las apreciaciones y los fundamentos morales de las personas adquieren forma.

El término *valor* se asocia con un amplio universo de intereses, deseos, necesidades, aversiones, deberes, obligaciones morales y muchas otras modalidades selectivas. En ese sentido, todo lo que le interesa a una persona es un valor que sin embargo implica un complejo proceso. Un valor empieza por ser un elemento cotidiano que, por alguna razón, es atacado o reducido. Las personas, entonces, le asignan un rango dentro del sistema de valores ya existente y lo convierten en valor.

Si el valor es, además, escaso, debido a un conflicto; entonces el valor adquiere el máximo rango de derecho. La educación para la paz y los derechos humanos está vinculada a la educación en valores mediante tres ideas fundamentales:

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

El modelo educativo de intervención valoral que la CDHDF propone es una propuesta integral que se basa en estas cinco premisas y que incluye estos cinco enfoques en su propuesta metodológica.

No toda la educación valoral resulta en una educación transformadora. De hecho, una buena parte de la educación valoral que promueve la autonomía entre sus participantes falla en promover transformaciones liberadoras y reivindicativas. Para nuestra propuesta es fundamen-

tal promover, en la medida de lo posible, la transformación, para que los valores se vivan y formen parte de una cultura que recupere la paz y la *noviolencia*.

Estrategias del modelo educativo de intervención valoral

- Elaborar, implementar y sistematizar una propuesta educativa centrada en capacidades y competencias que propicie la autonomía moral y la convivencia solidaria.
- Identificar capacidades y competencias, que propicien nociones, habilidades y actitudes que las personas y grupos apliquen para integrar los valores de la paz y los derechos humanos en sus proyectos personales y comunitarios de la vida cotidiana.
- Fortalecer la visión de una educación permanente para la resolución *noviolenta* de los conflictos que oriente el trabajo interno de cada espacio educativo.

Metodologías

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

Una propuesta metodológica abierta y autónoma incluye procesos cognitivos, socioafectivos, valorales y críticos que propician la construcción de resoluciones a partir de las propias necesidades, realidades y conflictos. Requiere de formas específicas de trabajo que propicien experiencias de aprendizaje y que no uniformen, sino que promuevan en los docentes y el alumnado:

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

Esta propuesta metodológica permite:

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

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

SOCIOAFECTIVA O VIVENCIAL

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

PARTICIPATIVA

Facilita procesos de discusión, análisis, reflexión y construcción de conceptos, ideas, valores y principios, a partir del trabajo individual y colectivo. Se privilegia el conocimiento de quienes participan en el proceso educativo.

PROBLEMATIZADORA O REFLEXIVO-DIALÓGICA

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

PERSPECTIVA DE GÉNERO COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS

Permite el análisis de la realidad al desvelar desequilibrios de poder por género, ocultos debido a su carácter identitario. Pone sobre la mesa el tema de la igualdad y la diferencia.

Procesos educativos

La educación está constituida por una tríada: la persona que promueve aprendizajes, lo que se aprende y la persona que construye su propio aprendizaje. Aquí centramos la atención en todas las personas educadoras de distintos ámbitos: el servicio público, las escuelas, la sociedad civil, las familias.

En los procesos educativos de educadores (formadores, capacitadores y promotores) se ponen de relieve las capacidades y competencias que se desean desarrollar, así como los valores de la paz y los derechos humanos. La intención es lograr una mayor humanización personal y social que favorezca la vida democrática y la vigencia de los derechos humanos en las vidas privadas de educadores, en el trato con sus pares y en su desempeño frente a un grupo.

Una vez que los educadores han construido sus capacidades y competencias (un sistema valoral autónomo y del cual se sienten responsables), los procesos educativos se desarrollan comenzando con la transmisión de información, pasando al fortalecimiento de habilidades, hasta convertirse en una formación, e incluso en una transformación de la realidad cotidiana y convirtiendo los derechos humanos en una realidad tangible.

De acuerdo con la perspectiva de la educación para la resolución *noviolenta* de conflictos, las competencias que se aprenden llevan implícita la manera como se aprende, por lo que es central especificar los distintos niveles o procesos educativos.

*Propuestas para la educación para la paz*⁴⁶

John Paul Lederach afirma que la educación para la paz tiene dos finalidades primordiales. Una es la investigación de los obstáculos y las causas que nos han impedido lograr ese “orden social de elevada justicia y reducida violencia”, al que se hizo referencia anteriormente. La otra es “el desarrollo de conocimientos, valores y capacidades para emprender y edificar el proceso que lleva hacia la más plena realización de la paz”.⁴⁷

La educación para la paz atiende esta segunda finalidad con base en las acciones que, a manera de conclusión, se presentan enseguida.

EDUCAR PARA EL CONFLICTO

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

DIRIGIR LA ACCIÓN EDUCATIVA NO SÓLO A LA MENTE HUMANA: TAMBIÉN AL CORAZÓN, LA CULTURA Y LA ESTRUCTURA

- *Transformación de la cultura de la violencia*. Es importante educar para eliminar los mitos de la masculinidad y su modelo de comportamiento violento. Debe permitírsele al niño, al joven o al hombre adulto vivir, conocer y expresar sus emociones; valorar el interés por los demás y atender relaciones personales. De lo contrario, como afirma la reconocida feminista española Marina Subirats, ellos también seguirán pagando un precio muy alto, debido a que se encuentran “encerrados en unos moldes excesivamente estrechos y opresores”.⁴⁸ Debe promoverse también que los hombres se corresponsabilicen del cuidado de los niños y las niñas. Con ello irán asimilando la empatía, el cuidado, la escucha, la crianza, la capacidad de vincularse emocionalmente y la preocupación por los demás, como cualidades y valores no exclusivos de la feminidad. Esto no es una tarea que corresponda únicamente a la escuela, sino que los medios de comunicación, los juguetes y los juegos deben también promover el modelo de hombres pro sociales, capaces de asumir con responsabilidad compromisos con quienes más lo necesitan, y de ser afectivos y sensibles.
- *Construir una cultura de respeto a los derechos humanos*. Esta tarea empieza por desarrollar, sostener y potenciar la autoestima para: 1) apreciar y apreciarse, que implica superar la cultura del menosprecio, y sin lo que se imposibilita el reclamo de los derechos humanos

⁴⁶ Basado en el texto de María de los Ángeles Alba Olvera, “Educación para la paz y sus implicaciones en el ámbito escolar y familiar”, ponencia presentada en el Curso Taller para la Formación de Promotoras y Promotores del proyecto Contra la Violencia, Eduquemos Para la Paz.

⁴⁷ John Paul Lederach, *op. cit.*, p. 52.

⁴⁸ M. Miedzian, *op. cit.*, p. 17.

y el enfrentamiento *noviolento* de los conflictos; 2) transformar todo aquello que segrega, lastima o lesiona a otros y otras o a uno mismo, como la violencia directa.⁴⁹

- *Cultivar una visión crítica del poder y las estructuras violentas.* Es común que en la historia se presente el ejercicio del poder como ejercicio de la violencia, de la misma manera que en las culturas patriarcales se identifica autoridad con poder y, por consiguiente, con violencia. Sin embargo, es necesario insistir en que el ejercicio de la autoridad debe equivaler al ejercicio del respeto y de relaciones justas. Además conviene analizar las maneras en que los diferentes sistemas y las estructuras sociales, económicas y políticas producen o evitan la violencia estructural. Con estos elementos se puede emprender la tarea de transformar conjuntamente las estructuras para que la violencia sea cada vez menor.
- *Dar oportunidad a la ilusión y a la esperanza de manera seria y rigurosa.* Cuando nos detenemos a pensar en las condiciones cada vez más adversas a una cultura de paz, nos puede paralizar el sentimiento de impotencia. Para evitarlo es necesario propiciar el conocimiento de los procesos de destrucción y dar formación en procesos de creación y construcción. Esta oportunidad de esperanza con fundamentos sólidos, requiere de una formación en la crítica, en la autocrítica y en la capacidad de elaborar una imagen del futuro, es decir, tener una visión de lo que intentamos alcanzar, para trabajar en esa dirección. Esto se vuelve especialmente importante si se considera que coincidir o compartir una visión de futuro y trabajar juntos hace más fácil el logro de objetivos estructurales, culturales y de convivencia.

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

Capacidades y competencias

El ejercicio de los derechos humanos en la vida cotidiana atraviesa distintos ámbitos: el público y el privado, el global y el local, el comunitario y el personal; y requiere de distintas nociones, habilidades, actitudes y conductas frente a ellos; es decir, de capacidades y competencias para construir una convivencia solidaria.

El contrato pedagógico centrado en capacidades y competencias posibilita la flexibilización de contenidos, metodologías y destinatarios. Los docentes, de manera más o menos eficiente, han trabajado durante años con conocimientos. En tiempos recientes se han incorporado el aprendizaje de procedimientos, el *saber hacer* como parte indispensable del *saber*. El nuevo reto consiste en incorporar el saber ser, y más aún el saber ser para y con los otros. Y ha llegado la hora de concretar la equidad propuesta de los documentos en la práctica cotidiana dentro del aula.

⁴⁹ Helio Gallardo, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*, Quito, Escuela de Formación de Laicos y Laicas-Vicaría Sur/SERPAJ, 2000, pp. 151-155.

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

Entre los nuevos contenidos propuestos en la educación formal quedan incluidos el conocimiento de sí mismos; la afirmación de sus convicciones; la capacidad de relacionarse con otros y comunicar sus ideas, proyectos, emociones y sentido de vida; la habilidad de trabajar en equipo, aportar a otros, resolver problemas comunitarios, y la capacidad de aprender y de aprender cómo seguir aprendiendo toda la vida.

Un concepto reciente en la salud integral es el de *resiliencia*. Se ha encontrado que algunos niños, niñas y jóvenes han desarrollado una especie de escudo protector, una “energía que los protege en situaciones difíciles” y que incluso logra transformarlas en un estímulo para el desarrollo integral del individuo. La resiliencia es un conjunto de capacidades, vocaciones y habilidades que actúan como defensa para el individuo, en situaciones adversas.⁵⁰

El desarrollo de las competencias psicosociales refuerza esas fortalezas y aun cuando los factores de riesgo estén presentes, en momentos adversos, los factores de protección pueden lograr que la persona revierta, si no la situación, al menos la manera de enfrentarla. Más allá del optimismo que esto genera en el individuo, éste adquiere la experiencia de poder actuar sobre el medio, de ser capaz de enfrentarse y de solucionar situaciones críticas en su vida.

En términos generales, se entiende por competencias psicosociales⁵¹ las aptitudes necesarias para tener comportamientos adecuados, manejo eficaz de los problemas, solución a las exigencias y retos de la vida diaria, personal y de trabajo. Se trata de capacidades conformadas por valores, conocimientos, actitudes y no tanto de un comportamiento en sí; son destrezas que nos permiten desenvolvernos de manera adecuada frente a las situaciones del diario vivir. Dichas competencias corresponden a la propuesta del informe de la Unesco de Delors,⁵² que destaca cuatro pilares de la educación:

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

⁵⁰ *ops*, *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*, p. 8.

⁵¹ La Organización Mundial de la Salud las denomina *habilidades para la vida*.

⁵² Jaques Delors (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco, 1996.

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

Desde la perspectiva de la educación para la paz y los derechos humanos, estos cuatro pilares se concretan en competencias que incluyen nociones (aprender a conocer), habilidades (aprender a hacer) y actitudes (aprender a convivir). Las competencias son un conjunto de nociones, habilidades y actitudes que posibilitan la educación para la paz y los derechos humanos y que las personas adquieran, mediante distintos procesos de enseñanza-aprendizaje. De acuerdo con una concepción metodológica, Perrenaud subraya que “el enfoque por competencias no rechaza ni los contenidos, ni las disciplinas, sino que enfatiza su puesta en práctica”.⁵³

El diseño gradualizado de enseñanza de estas competencias provee a las personas de capacidades mínimas necesarias, como apoderamiento, autonomía, toma de decisiones, diálogo y construcción de consensos para la convivencia solidaria. Se propone presentarlas de manera gradual e integral para un mejor tratamiento didáctico de la planeación en el manejo de los contenidos temáticos relacionados con los valores de la paz y los derechos humanos para la resolución *noviolenta* de conflictos.

Cada competencia tiene un ámbito de trabajo definido por las propias nociones, habilidades y actitudes que abarca. A su vez, el conjunto de competencias de un ámbito específico, delimita el campo correspondiente a cada capacidad.

Cuadro 6. Capacidades y competencias

Nociones Habilidades Actitudes	Capacidades			
	Poder: simetrías y asimetrías	Autonomía y toma de decisiones	Diálogo y construcción de consensos	Tolerancia y convivencia solidaria
	Conocimiento	Clarificación	Diversidad	Interculturalidad
	Aprecio	Asertividad	Empatía	Cooperación
Empoderamiento	Autorregulación	Comunicación	Resolución de conflictos	

El respeto, la participación y la creatividad, que en otras propuestas son tratadas como competencias específicas, en este caso son transversales a todas las competencias que se aspira desarrollar, a partir de metodologías socioafectivas, participativas y problematizadoras.

Finalmente, la educación para la paz y los derechos humanos reconoce que los conceptos *paz, violencia, agresividad, conflicto y derechos humanos* pueden tener distintos significados y por ello ofrece un código común que se presenta a continuación.

⁵³ Philippe Perrenaud, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile, Dolmen/Océano, 2002.

Código común

Paz

Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana. Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma *noviolenta* y cuyo fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con las demás.⁵⁴

La paz se puede apreciar como un valor. Es decir, es deseable vivir en paz, las personas quieren vivir en paz. Sin embargo, en 1943, María Montessori dijo que “es muy raro que no exista una ciencia de la paz que haya seguido, al menos en sus características exteriores, un desarrollo comparable al de la guerra”.⁵⁵

Hoy existen numerosos trabajos que diferencian los conceptos de paz negativos (es decir, los que la definen como ausencia de algo, como lo que no está), y los positivos (los que definen la paz como algo que es). Los conceptos de paz negativa, la ausencia de guerra e intimista, históricamente han sido los más reconocidos; sin embargo, la educación para la paz y los derechos humanos trabaja por un concepto de paz positiva que es más que un fin: es un proceso permanente de construcción y transformación. Su antagonista no es la guerra sino la violencia, de ahí la importancia de señalar qué es y cómo se expresa la violencia.

Violencia

Si la paz es definida como justicia social y como bienestar, la violencia es todo lo que impide a las personas autorrealizarse como seres humanos, satisfacer sus necesidades básicas e intereses. En otras palabras, la violencia es lo que impide u obstruye el desarrollo, la democracia y la vigencia de los derechos humanos. De esta manera queda claro que la violencia no se reduce a la guerra o al uso de la fuerza, sino que es algo mucho más amplio.

A partir del concepto de paz positiva, casi todos coinciden en clasificar la violencia en dos categorías: la directa y la estructural. La violencia directa es la que comúnmente se considera como tal, se reconoce con facilidad y generalmente se la reprueba. Son todos los actos de fuerza y de presión que se ejercen abierta y directamente contra las personas, e incluyen desde luego las guerras o conflictos bélicos, y también los actos de represión, tortura, golpes y demás tipos de maltrato. La violencia directa se aplica de manera concreta a una persona, un grupo de personas o a un ecosistema. La violencia psicológica, como los maltratos verbales, la indiferencia y los insultos también se consideran formas de violencia directa.

La violencia estructural es aquella que forma parte del sistema social. Las más de las veces es invisible, aceptada y enaltecida. Este tipo de violencia, además de la cultural, es la raíz de las injusticias y la opresión, y se expresa en formas de discriminación, división del trabajo y de la riqueza injustas y abusos de poder en relación con el sexo, la raza, la clase, la edad, la capacidad u otras diferencias. La estructural es una violencia doblemente dañina: primero, porque está más oculta y muchas veces no es reconocida como tal, y segundo, porque está en la raíz y es la causa de la mayor parte de las violencias directas. Es una violencia que mata

⁵⁴ Sedupaz, 1990, p.16.

⁵⁵ María Montessori, *La paz y la educación*, Adyar, India, The Theosophical Publishing House, 1965.

a millones de personas cada año: de hambre, de enfermedades curables, de miseria... y aquellas personas a las que no mata las mantiene en una situación de indignidad humana.⁵⁶

Mientras que la educación para la paz intimista tiene como objetivo principal acabar con la violencia directa o con los actos de violencia, el enfoque de la paz positiva pretende ante todo ayudar a reconocer y enfrentar la violencia estructural y cultural que se da en todos los ámbitos de la vida.

Agresividad

Desde la perspectiva de la paz positiva se distingue también entre violencia y agresividad. En relación a este último binomio, hay una corriente que considera que la violencia es innata al ser humano, y otra que la ve como algo aprendido. Para la educación para la paz y los derechos humanos la agresividad es innata, mientras que la violencia es aprendida. La agresividad se define como la fuerza que permite la propia afirmación y que puede vincularse con la asertividad, la fuerza vital o el instinto de supervivencia.

Esta fuerza vital es canalizada e inculcada por los diferentes medios de socialización, como la familia, la escuela, los medios de comunicación y el entorno social. La agresividad puede canalizarse de formas diferentes: como fuerza para destruir a los seres humanos o violencia, y como fuerza constructiva o *noviolencia*.

La acción *noviolenta* es esa agresividad empleada de manera constructiva para transformar y mejorar las condiciones de vida. Otra forma de canalizar la agresividad sería su anulación: el conformismo, la apatía o la sumisión.

Noviolencia

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

Paco Cascón insiste en que el término *noviolencia* no debe escribirse como dos palabras separadas, sino como una sola, con el fin de dotarlo de un sentido positivo y alejarlo de las concepciones negativas. Una persona puede estar en contra de la violencia y, sin embargo, no ser *noviolenta*.

El planteamiento *noviolento* implica actividad y compromiso transformador por hacer valer la justicia; implica también trabajar individual y colectivamente en descubrir formas de cambio social *noviolentas*, como es la resolución de conflictos.

Conflicto

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

⁵⁶ Paco Cascón Soriano y Martín Beristain, *op. cit.*

transformación. Lo que cabe destacar es que para que pueda darse una resolución *no violenta* de los conflictos, es necesario que las relaciones de poder entre los involucrados no sean tan asimétricas. De ser así, para resolver adecuadamente el conflicto será necesario el empoderamiento de los más débiles en esa relación asimétrica.

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

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

Derechos humanos

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

Más allá de ser infundidos, los derechos humanos se reconocen como una construcción social y cultural, cuya responsabilidad de vigencia compete tanto a gobernantes como a gobernados; de ahí la importancia de una labor educativa que integre la difusión, la promoción y la formación desde, en y para los derechos humanos.

La concepción de derechos humanos que la CDHDF pretende impulsar se basa, precisamente, en la definición general que plantea en el artículo 4° de su Reglamento Interno: son los derechos inherentes a la naturaleza humana, sin los cuales no se puede vivir con la dignidad que corresponde a toda persona, reconocidos en el orden jurídico mexicano y en los instrumentos internacionales de derechos humanos.

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

Es importante promover una visión amplia e integral de los derechos humanos. Su integralidad debe entenderse al menos en dos sentidos: que abarque todas las dimensiones de los derechos humanos y que incluya todos los derechos para todos. En un modelo educativo de intervención valoral desde la paz y los derechos humanos se reconoce la historicidad de éstos y los valores éticos que contienen, se refuerza el pacto político y se enfatiza su exigibilidad a través de la legalidad, para recuperar el Estado de derecho. En suma, se trabaja por la democracia como vehículo para que los derechos humanos sean factibles, como estilo de gobierno y como estilo de vida.

Bibliografía

- Alba Olvera, y María de los Ángeles, *Taller de formación de educadoras para la promoción de los valores de la paz y el respeto a los derechos humanos*, México, AMNU/SEP, 1997.
- Albericio, J., *Educación en la diversidad*, Madrid, Bruño, 1995.
- Álvarez, Gladys, *La mediación y el acceso a justicia*, Buenos Aires, Rubinzal Culzoni Editores, 2003.
- Amnistía Internacional, *La zanahoria*, México, AISM, 2000.
- Aula abierta* Salvat, t. 33, Salvat.
- Azaola, Elena, *Violencia intrafamiliar y maltrato infantil*, México, CDHDF, 2003.
- Bennet, Arnold, *Diario*, 1923.
- Bretch, Bertolt, "Primero se llevaron a los negros", en G. Mendive, y E. Charabati, *De la violencia a la tolerancia, Curso-taller, selección de lecturas y actividades*, México, s. e., 1995.
- Bourricaud, François, *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, París, Plon, 1969.
- Bucay, Jorge, *Cuentos para pensar*, México, Océano, 2002.
- Cascón Soriano, Paco y Carlos Martín Beristain, *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 1a. ed. mexicana, Aguascalientes, El Perro sin Mecate/Los Libros de la Catarata, 2000.
- Cascón, Paco y Greta Papadimitriou, *Resolución no violenta de conflictos. Guía metodológica*, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, 2000.
- CDHDF, *Capacidades y competencias para la paz y los derechos humanos*, documento interno, México, 2005.
- , *Estrategia educativa*, 2005.
- , Reglamento Interno de la CDHDF, México, 2002.
- Conde Flores, Silvia, *Educación para la democracia. La educación ciudadana basada en el desarrollo de competencias cívicas y éticas*, México, IFE, 2004.
- , *La construcción de prácticas democráticas en una escuela de la ciudad de México. Estudio de caso*, Aguascalientes, El Perro sin Mecate, 1998.
- Delors, Jaques (coord.), *La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana/Unesco, 1996.
- Díez Pascual, José Luis, *La educación de la autoestima de los hijos*, <www.ecojoven.com>.
- Escámez, Juan et al., *Educación en la autonomía moral*, Madrid, Generalitat Valenciana, 1998.
- Estudios universitarios a distancia, Educación en línea para adultos, <http://www.aui.edu>.
- Festcher, I., *La tolerancia, una pequeña virtud imprescindible para la democracia*, Barcelona, Gedisa, 1994.
- Fierro, Cecilia, Lesvia Rosas y Bertha Fortoul, *Más allá del salón de clases*, México, CEE, 1989.
- Focault, Michel, *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta, 1992.
- Freire, Paulo, *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI, 1982.
- Galeano Eduardo, *El libro de los abrazos*, México, Siglo XXI, 2002.
- , *Patatas arriba*, México, Siglo XXI, 2002.
- Gall, O. J., "Identidad, otredad, exclusión y racismo", en *Transición democrática y protección a los derechos humanos*, CNDH, México, 2004.
- Gallardo, Helio, *Política y transformación social. Discusión sobre derechos humanos*, Quito, Escuela de Formación de Laicos y Laicas-Vicaría Sur/SERPAJ, 2000.

- Galtung, J., *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- Gardner, Howard, *La teoría de las inteligencias múltiples*, 1990, <<http://www.islaeducativa.com/iedocentes>>.
- Latapí Sarre, Pablo, *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*, México, FCE, 2003.
- Lederach, John Paul y Marcos Chupp, *¿Conflicto y violencia? ¡Busquemos alternativas! Guía para facilitadores*, Guatemala, Clara-Semilla.
- , *Educación para la paz*, Barcelona, Fontamara, 1984.
- , *Elementos para la resolución de conflictos*, Cuadernos de No-Violencia, núm. 1, México, SERPAJ, 1989.
- , *Enredos, pleitos y problemas. Una guía práctica para ayudar a resolver conflictos*, Guatemala, Clara-Semilla, 1996.
- Makarenko, Anton Seminóvich, *Obras*, t. 5, Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas de la República Socialista Soviética Rusa, 1959.
- Mendive, G. y Charabati, E., *De la violencia a la tolerancia. Curso-taller*, México, 1995.
- Montessori, María, *La paz y la educación*, Adyar, The Theosophical Publishing House, 1965.
- Mújica, Rosa María, *La pedagogía de los derechos humanos: Una pedagogía de la ternura*, s. a. (documento mecanografiado).
- , *Práctica docente y educación en derechos humanos*, IPEDEHP, s. a. (documento mecanografiado).
- Muñoz Alonso, A., *Gran enciclopedia Rialp*, t. III, Madrid, Rialp, 1971.
- OPS, *Manual de identificación y promoción de la resiliencia en niños y adolescentes*.
- Papadimitriou Cámara Greta y Sinú Romo, *Capacidades y competencias para la resolución no-violenta de conflictos*, México, McGraw-Hill, 2006.
- Papalia, Diane y Sally Wendkos Olds, *Desarrollo humano*, 4a. ed., McGraw-Hill.
- Pérez Aguirre, Luis, *Carta a un grupo de audaces que quieren educar en derechos humanos*, 1991 (documento mecanografiado).
- , *Si digo educar para los derechos humanos*, <www.cd hdf.org.mx>.
- Perrenoud, Philippe, *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Chile, Dolmen/Océano, 2002.
- Riviere, Pichón, "El proceso grupal de psicoanálisis a la psicología social", <<http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n>>.
- Sanders, Steve, *Teaching Elementary Physical Education*, Universidad de Memphis Tennessee, Human Kinetics, 1994.
- Savater, Fernando, *Ética para Amador*, en G. Mendive (comp.), *De barro somos. Material de apoyo para los temas de tolerancia, identidad, diversidad, violencia y pacifismo*, 1995.
- Schmelkes, Sylvia "La formación valoral y la calidad de la educación" en Greta Papadimitriou (coord.), *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes/El Perro sin Mecate, 1988.
- Seminario de Educación para la Paz, *Educación para la paz. Una propuesta posible*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1994.
- , *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*, 1a. ed. mexicana, Aguascalientes, El Perro sin Mecate/Los Libros de la Catarata, 2000.
- , *Sistema sexo-género. Unidad didáctica*, Madrid, Los Libros de la Catarata, 1996.
- Seapanmas, "El juego", en *Artículos educativos*, <<http://seapanmas.sepbcs.gob.mx/Descargas/>

- EL%20JUEGO.doc>.
- Tierno, Bernabé, *Autoestima*, <www.sectormatematicas.cl/orientación/autoestima>.
- Toro, José Rafael, "La autonomía, el propósito de la educación", <www.ascun.org.co/foro/docentes/jtoro.pdf>.
- Weber, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, 1981.
- Zavala, Ana, *El perfil ético de la práctica de la enseñanza*, s. a. (documento mecanografiado).
- Zavala, Lauro, *Compilación de cuentos mínimos: Relatos vertiginosos*, México, Alfaguara, 2000.

Sembremos derechos y compromisos para cosechar la paz,
número 12 de la colección Cuadernos para la Educación en Derechos Humanos,
se terminó de imprimir en noviembre de 2007 en los talleres de
Jano, S. A. de C. V., av. Lerdo pte. 864, col. Electricistas Locales,
50040 Toluca, México. Su composición se hizo en tipos
Frutiger de 10:14, 9:13 y 8:10 puntos y Simoncini Garamond de 14:14 y 13:14 puntos
El tiro fue de 3 000 ejemplares impresos en papel
bond de 75 g.