

Programa Nacional de Mediación Escolar



Marco general



MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y TECNOLOGÍA DE LA NACIÓN
PRESIDENCIA *de la* NACIÓN

Marco general

Presidente de la Nación

DR. NÉSTOR C. KIRCHNER

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología

LIC. DANIEL F. FILMUS

Secretario de Educación

PROF. ALBERTO E. SILEONI

Coordinadora Programa Nacional de Mediación Escolar

LIC. MARA BRAWER

Elaboración de materiales

LIC. MARTA GARCÍA COSTOYA

Se permite la reproducción de todo o parte de este documento con expresa mención de la fuente y autores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y LA ESCUELA	7
ALGUNOS ABORDAJES DE ESTA PROBLEMÁTICA EN LA ESCUELA	11
Educación para la paz y los derechos humanos	11
Desarrollo del juicio moral	12
La cooperación en el aprendizaje	15
Instancias colectivas de participación institucional	17
LAS HABILIDADES PARA LA VIDA O HABILIDADES SOCIALES	19
MÉTODOS PARA EL ABORDAJE DE CONFLICTOS	21
¿Qué es la mediación?	21
LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA	25
BIBLIOGRAFÍA CITADA	27

INTRODUCCIÓN

Maestros y profesores, padres, vecinos y, en general, casi todos los grupos y sectores sociales se muestran hoy preocupados por lo que se percibe, a veces como un fenómeno nuevo, otras como una evolución sin control de situaciones anteriormente manejables: la violencia en la convivencia escolar.

Esta preocupación y el fenómeno que la suscita no son exclusivos de nuestro país. Tampoco son exclusivas las explicaciones que se pueden dar sobre sus causas, las formas en que se manifiesta, los efectos que produce sobre quienes lo viven a diario y aquellos que se pueden avizorar a mediano y largo plazo.

Desde el retorno al orden constitucional en nuestro país, a fines de 1983, educar para la construcción y el afianzamiento de la democracia se constituyó en uno de los principales objetivos para la escuela a la que, durante la dictadura militar, se le había asignado fundamentalmente una función de disciplinamiento social. Los años siguientes vieron incrementarse los problemas de convivencia escolar, particularmente en el nivel medio, muchas veces producto de la disconformidad de los estudiantes con estructuras institucionales y contenidos educativos que seguían transmitiendo un modelo perimido.

Los cambios curriculares de la década siguiente no sólo actualizaron los programas de estudio, sino que incluyeron explícitamente y con profundidad las temáticas vinculadas con la formación ciudadana y la educación para la paz y los derechos humanos, en todos los niveles del sistema educativo. No obstante, el crecimiento de expresiones de violencia en las escuelas no se desaceleró.

En la actualidad, el debate sobre los conflictos en la convivencia escolar y el incremento de la violencia se da en un contexto muy diferente.

En este punto, es importante aclarar que el conflicto es inherente a toda relación, “su existencia es parte de la diversidad de posibilidades del ser humano y, desde ahí, el conflicto es un promotor del cambio personal y social.”¹ El mal manejo del mismo, o el intento de negarlo o suprimirlo, puede llevar a una escalada de la confrontación que resulte en su tratamiento a través de métodos violentos.

Vivimos en una sociedad fragmentada que, durante los últimos años, ha incrementado los índices de todas las condiciones asociadas a la existencia de la violencia estructural:

1 Colectivo Amani, **Educación intercultural**, Editorial Popular, Madrid, 1995.

altos niveles de pobreza e indigencia, grandes sectores de la población en situaciones de vulnerabilidad, marginación y exclusión vinculados, entre otras cosas, a tasas muy altas de desempleo, la polarización social que ha generado una brecha cada vez más grande entre un reducido sector de altos ingresos y nivel de vida y sectores mayoritarios que duramente luchan cada día por la supervivencia, la escasa o casi nula posibilidad de movilidad social ascendente para la cual la educación era percibida como factor fundamental, la discriminación abierta o solapada, un sistema de justicia que, a veces por acción y muchas otras por omisión o lentitud, termina legitimando la injusticia...

Este incremento de la violencia estructural se expresa en niveles cada vez más altos de conflictividad social y en un aumento de la violencia directa en las relaciones personales y/o grupales. “(...) la exclusión no necesariamente genera organización y voluntad política, sino más bien individualismo, anomia y violencia social.”²

El modelo económico-político neoliberal, cuya consolidación a nivel mundial tuvo su momento culminante en la década de los '90 y al cual pueden atribuirse muchas de las condiciones descriptas anteriormente, promovió también un profundo cambio cultural en nuestras sociedades: “(...) el individuo pasa a ser central y definido por su propia performance; está menos vinculado a la suerte de actores colectivos, orientado al mercado, al cálculo costo-beneficio y dentro de una lógica de ‘ganadores-perdedores’”.³ Esta lógica individualista fue paulatinamente permeando las concepciones y modos de actuar de los diferentes actores sociales.

Este proceso, sin embargo, fue paralelo al acceso a la escuela media de nuevos sectores sociales, antes excluidos (la década de los '90 muestra un incremento nacional de la matrícula del 20% en el nivel medio, secundario o polimodal). “De esta manera, las instituciones escolares estuvieron sometidas a una contradicción para la que no estaban preparadas: intentar incluir a aquellos grupos sociales a los cuales las políticas implementadas en otras áreas intentaban excluir. Es probable que una de las principales consecuencias de este papel contradictorio que debió desempeñar la escuela haya sido el incremento de las situaciones de violencia que debió [y debe hoy] enfrentar.”⁴

2 Daniel García Delgado, **Estado y Sociedad**, Tesis-Norma, Bs.As., 1994, *pág.* 207.

3 Daniel García Delgado, *obra citada*, Tesis-Norma, Bs.As., 1994, *pág.* 214.

4 Daniel Filmus et al., **Violência na escola: América Latina e Caribe**, UNESCO Brasil, Brasília, 2003, *pág.* 20.

EL CONFLICTO, LA VIOLENCIA Y LA ESCUELA

El cambio en la caracterización de la violencia, de un fenómeno individual explicado por causas de índole psicológica y vinculadas al contexto familiar a un fenómeno social históricamente situado, también atravesó la escuela: los conflictos en la convivencia escolar ya no se perciben reducidos a una cuestión de “chicos problema” a los que es posible controlar, aislar o ayudar derivándolos a un tratamiento sino como situaciones que involucran a todos los actores de la comunidad educativa y para las cuales es preciso encontrar nuevos modos y estrategias para conducirlos y resolverlos.

Si bien en nuestro país no contamos con datos estadísticos amplios sobre esta problemática, una encuesta realizada en 1998 por la Fundación Poder Ciudadano en el conurbano bonaerense aporta algunos datos:

“Tendencia: el 84,7% de los directivos de escuelas señaló que aumentaron los episodios de violencia protagonizados por alumnos.

Causas: el 68,4% mencionó el empeoramiento de la situación económica como origen de esta situación. Le siguen, en orden de importancia, la crisis de valores, el consumo de drogas, la crisis de autoridad de los docentes y el fomento de la violencia mediante la televisión.”⁵

Datos de otros países muestran, en general, coincidencia.⁶

El relevamiento de la Fundación Poder Ciudadano se focalizaba en el incremento de los episodios de violencia que tienen, obviamente, un marco más general dentro del conjunto de situaciones conflictivas y los modos en que se las enfrenta y/o resuelve. Los marcos normativos con que usualmente se regulaban la convivencia y la disciplina escolar

5 Diario **La Nación**, 14 de noviembre de 1998.

6 Los datos estadísticos reunidos por el Ministerio de Educación de Francia (1997) cubren aproximadamente 3,5 millones de estudiantes y el 89% de empleados (docentes, directivos y no docentes) y sus familiares y, en lo que respecta a autores de situaciones de violencia, revelan: Empleados: 0,5 % Alumnos: 92,5 % Padres: 1 % Otros: 6 %

En España, se relevaron 534 centros públicos y privados de educación secundaria y el “80% de las personas encuestadas afirma que ha habido situaciones de indisciplina en su establecimiento durante los últimos tres años. Se considera que los casos de indisciplina más frecuentes han sido alborotos fuera del aula, alborotos en el aula y faltas de respeto a compañeros.” (“Diagnóstico general del sistema educativo”, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación del Ministerio de Educación y Cultura, 1998)

Conferencia europea sobre iniciativas para combatir la intimidación en las escuelas. Londres, 15-16 Mayo 1998

(<http://www.gold.ac.uk/euconf/spanish/index.html>)

resultan cada vez más desbordados e insuficientes para abordar las múltiples situaciones problemáticas que atraviesan la vida cotidiana en la escuela y definen su clima institucional. Los estudiantes ya no “traen” aprendidos los comportamientos esperados para una convivencia armoniosa y muchas veces los docentes y/o directivos no encuentran los recursos o estrategias adecuados para enseñarlos y lograr que sean incorporados.

Definir la violencia en la escuela resulta complejo porque con esta expresión suele aludirse a fenómenos heterogéneos, difíciles de clasificar y delimitar, muchos de los cuales pueden describirse como comportamientos agresivos, que no implican violencia física. No obstante, existe coincidencia general en que la desatención, naturalización o mal manejo de estos conflictos favorecen la tendencia al incremento de episodios que sí la involucran.

Una de las clasificaciones posibles remite al origen, externo o interno a la escuela, de los factores que causan la violencia escolar.

Así, dentro del primer grupo se encontrarían aquellos que hemos mencionado en la introducción: las condiciones de la violencia estructural, presentes en nuestras sociedades, que atraviesan las instituciones educativas convirtiéndolas en cajas de resonancia de sus consecuencias.

Dentro del segundo grupo se incluyen factores como la escasa significatividad de los contenidos escolares para los alumnos y/o de estrategias didácticas que promuevan su compromiso con el aprendizaje, la poca atención dada a las diversas problemáticas que ellos atraviesan, los modos de relación autoritarios entre docentes y estudiantes, el uso de la nota para controlar la conducta en clase, las discriminaciones encubiertas vinculadas a diferencias de cultura, nivel social, género, etnia, religión, los marcos regulatorios del comportamiento y la disciplina que apelan únicamente al castigo de la falta, incrementando su rigurosidad hasta la expulsión del estudiante sancionado... También se incluye el malestar de los docentes por el desprestigio social de su profesión y el deterioro de sus condiciones de trabajo e ingresos en un contexto en que las escuelas ven cuestionada su capacidad de inclusión social, que se manifiesta en lo que se percibe como desinterés e indiferencia de los alumnos. Estos y otros factores contribuyen a crear un ambiente o clima institucional definido por la tensión cotidiana en las relaciones interpersonales que obstaculiza una buena convivencia, favorece la aparición de conflictos y, a la vez, dificulta su manejo y/o resolución a través de instancias de diálogo y cooperación.

Otras clasificaciones intentan aportar criterios para delimitar los diferentes tipos de violencia que se manifiestan en la escuela.

Los relevamientos citados anteriormente muestran que la mayor cantidad de episodios relacionados con la violencia en la escuela tienen a los estudiantes como sus principales protagonistas (como víctimas o agresores).

Un trabajo de H. Marchiori (1998), citado por Filmus, identifica tres tipos de comportamientos vinculados con la violencia en los alumnos:

I- Daños, violencia dirigida a la institución escolar (conducta destructiva intencional hacia objetos materiales), producto de la carencia de actividades programadas por el personal, la falta de trabajo sobre el cuidado y respeto por el ámbito escolar, por diversión;

II- Violencia dirigida a los alumnos (hurtos, robos, lesiones...) potenciada por la actuación tardía del personal docente, la falta de apoyo de las autoridades a las intervenciones, las conductas agresivas de la familia, la incomunicación entre padres y docentes, y las respuestas institucionales inadecuadas que expresan su falta de capacidad para abordar la problemática;

III- Violencia hacia el personal docente.”⁷

Una variación de la clasificación anterior tipifica los episodios de violencia en la escuela agrupándolos en las siguientes categorías:

- Violencia contra las personas, expresada en forma verbal o física, que incluye modalidades de interacción agresivas como faltas de respeto por el otro, ofensas o intimidaciones verbales, trato humillante, amenazas, peleas (denominadas en Francia “incivildades” y “bullying” en Estados Unidos, referido principalmente al maltrato entre estudiantes)
- Violencia contra las propiedades, expresada en hurtos y robos
- Violencia contra el patrimonio, expresada en el deterioro intencional o destrucción de instalaciones y edificios escolares.⁸

Otro trabajo⁹ mencionado por Filmus en la obra citada presenta una tipología de las manifestaciones de violencia en la escuela relacionando las características del ambiente escolar con las dimensiones sociales:

- I. Manifestaciones de violencia dirigida fundamentalmente hacia la autoridad, encontradas en escuelas de clase media-alta, conductas de agresión verbal, grado alto de exigencia de los alumnos hacia los adultos y escasa motivación para la tarea, sin cuestionamiento a las normas escolares.

7 Daniel Filmus et al., **obra citada**, UNESCO Brasil, Brasilia, 2003, *pág.* 43.

8 M. Abramovay y M.G. Rua, **Violência nas escolas**, UNESCO Brasil, Brasilia, 2002, *pág.* 232.

9 Kornblit, Mendes Diz y Frankel, **Manifestaciones de la violencia en la escuela media**, en Lolas, F.: “*Agresividad y violencia*”, Losada, Bs.As., 1991.

2. Manifestaciones hacia la institución escolar, encontrada en escuelas de clase media, caracterizadas por conductas de agresión verbal, estilo casi permanente de ruido, importante cuestionamiento a las normas, grados importantes de segmentación entre los grupos de alumnos.
3. Manifestaciones hacia personas y ataques a la propiedad, encontradas en escuelas de clase baja, caracterizadas por conductas de agresión verbal y física (peleas entre grupos), con acatamiento a las normas y sometimiento a la autoridad.

En todos los trabajos e investigaciones hay una coincidencia en considerar que la aparición e incremento de la violencia se vincula no sólo con las condiciones externas a la escuela presentes en el ámbito social general sino también con las diversas formas en que la institución elabora los conflictos y al grado de participación de los diferentes actores en esa elaboración así como a la diversidad de abordajes para trabajar esta problemática, tanto desde los procesos de enseñanza y aprendizaje como desde la creación de instancias específicas que favorezcan procesos de resolución colaborativa de conflictos.

Esto lleva a poner en foco las diferentes estrategias que apuntan a la prevención de la violencia y el mejoramiento de la convivencia escolar más que a su control mediante recursos de carácter represivo. Esto significa trabajar activamente desde la escuela para que conflictos negados o mal manejados no evolucionen hacia formas violentas de resolución, favoreciendo al mismo tiempo el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes y el propósito fundamental de educar para la democracia y en la paz y los derechos humanos.

ALGUNOS ABORDAJES DE ESTA PROBLEMÁTICA EN LA ESCUELA

Existen muchas “puertas de entrada” para el tratamiento de los conflictos en la escuela, desde diferentes niveles e instancias. A continuación se presentan muy brevemente algunas de las formas de abordaje, no excluyentes entre sí y que no agotan todas las formas posibles de intervención.

Educación para la paz y los derechos humanos

El área de la Formación ética y ciudadana incluye como objetivos fundamentales la formación para la vida en democracia así como la educación para la paz y los derechos humanos.

“La educación para la paz es una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes.”¹⁰

Se pueden encontrar diferentes definiciones de la paz que, a partir de los años '50, se fueron ampliando y profundizando: desde la ausencia de violencia directa (agresión, disturbios, guerra, terrorismo) hacia la ausencia de violencia estructural (pobreza, hambre, discriminación, apartheid). “La paz pasa ahora a suponer una cooperación y un cambio social no violento orientado a la creación en una sociedad de estructuras más equitativas y justas (paz positiva)”¹¹

Johan Galtung¹² identifica cinco problemas relacionados con la paz a los cuales subyacen cinco valores que deben ser tomados en cuenta en cualquier definición que de ella se haga:

Problemas de la paz	Valores subyacentes
▫ Violencia y guerra	▫ No violencia
▫ Desigualdad	▫ Bienestar económico
▫ Injusticia	▫ Justicia social
▫ Daño ambiental	▫ Equilibrio ecológico
▫ Alienación	▫ Participación

10 D. Hicks, **Comprensión del campo**, en D. Hicks (comp.), “Educación para la paz”, Ediciones Morata, Madrid, 1993.

11 D. Hicks, obra citada.

12 J. Galtung, **Peace education: problems and conflicts**, citado por D. Hicks, obra citada.

A su vez, Hicks incluye en el campo de la educación para la paz, además de los conocimientos relacionados con ciertas áreas temáticas¹³, otros dos componentes por los que se debe preocupar la enseñanza: ciertas actitudes como el respeto por los otros, la autoestima, el compromiso con la justicia y determinadas destrezas o habilidades que los estudiantes deben aprender y desarrollar: la reflexión crítica, la cooperación, la comprensión, la aserción y la resolución de conflictos.

Desarrollo del juicio moral

Una de las teorías que estudian el desarrollo del razonamiento moral es la elaborada por Lawrence Kohlberg según la cual este proceso sigue una secuencia evolutiva universal, en la que se pueden diferenciar tres niveles (preconvencional, convencional y postconvencional, con dos etapas cada uno) que implican una relación diferente entre el individuo y las reglas y expectativas morales de la sociedad.

El juicio o razonamiento moral se define como una capacidad cognitiva que permite diferenciar entre lo que está bien y lo que está mal y que se relaciona principalmente con el concepto de justicia. Los sucesivos niveles suponen un progreso en el desarrollo intelectual, así como una mayor capacidad para considerar las diversas perspectivas implicadas en una situación de conflicto (desde el punto de vista de los actores y de la sociedad) y, en caso de existir derechos fundamentales enfrentados, establecer y fundamentar una jerarquía de prioridades entre ellos de acuerdo a criterios cada vez más universales. Este desarrollo no se produce espontánea ni aleatoriamente sino en relación con las situaciones en que es necesario considerar y resolver conflictos que se presentan en la interacción con el medio social.

El contenido del razonamiento en cada uno de los niveles y etapas se define como de carácter cognitivo, abstracto, formal y universal. Es cognitivo porque parte del supuesto de que los juicios morales se fundamentan o justifican con razones y/o argumentos (aunque esto no implica desconocer las cuestiones afectivas o emotivas involucradas). Es abstracto y formal porque remite al tipo de razonamiento implicado y no a reglas o prescripciones sobre la conducta. Es universal porque supone formas de razonamiento moral semejantes en todos los individuos que están en un mismo nivel o etapa.

13 Conflicto, Paz, Guerra, Temas nucleares, Justicia, Poder, Género, Etnia, Medio ambiente, Futuros.

El núcleo principal del procedimiento ideado por Kohlberg para llevar a cabo su investigación es la presentación al individuo de ciertos dilemas morales e indagar sobre la resolución que daría al conflicto presentado y los motivos o argumentos para considerarla la más correcta.

Las etapas del desarrollo del juicio moral¹⁴

NIVEL	ETAPA	CONTENIDO Y ORIENTACIÓN
Nivel I Preconvencional	1- Moral heterónoma Orientación a la obediencia y el castigo	Deferencia egocéntrica hacia un poder o prestigio superiores. Respetar las reglas para evitar el castigo. No se coordinan dos puntos de vista diferentes. No se consideran aspectos psicológicos, las acciones son consideradas en términos físicos. Se adopta el punto de vista de la autoridad, que se confunde con el propio.
	2- Individualismo instrumental Orientación al intercambio y la reciprocidad	La acción justa es la que satisface instrumentalmente las necesidades e intereses del yo y, ocasionalmente, las de otros. Igualitarismo ingenuo. Servir los propios intereses y necesidades reconociendo que otros también los tienen y son atendibles. Se toman en cuenta las intenciones de la acción.
Nivel II Convencional	3- Relaciones y conformidad interpersonal Orientación de "buen chico"	Actuar de acuerdo a lo que esperan las personas próximas o la gente en general según concepciones estereotipadas del "ser buena persona". Actuar con los demás según cómo se esperaría que ellos actuaran con uno en la misma situación (regla de oro). Mantener relaciones mutuas de confianza, lealtad, respeto y gratitud.
	4- Sistema social Orientación a la ley y el orden	El comportamiento justo consiste en cumplir los deberes, mostrar respeto por la autoridad y mantener el orden social existente, porque es valioso en sí mismo. Contribuir al sostenimiento de la sociedad, la institución o el grupo.
Nivel III Posconvencional	5- Contrato social y derechos individuales Orientación jurídico-contractual	Actuar según un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social originario de hacer y respetar las leyes para el bienestar y la protección del derecho de toda la gente. Algunos valores y derechos previos a las vinculaciones y contratos sociales (la vida y la libertad) deben ser sostenidos en toda sociedad e independientemente de la opinión mayoritaria.
	6- Principios éticos universales	La acción justa debe guiarse por principios éticos universales con los que se asume un compromiso personal. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser justos porque se basan en ellos. Si hay conflicto, se debe modificar la ley. Los principios universales se refieren a la justicia: igualdad de derechos para todos los seres humanos y el respeto por su dignidad en tanto tales.

¹⁴ Adaptado de L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins, **La educación moral**, Gedisa, Barcelona, 1997, págs. 22-23.

Kohlberg no limitó sus preocupaciones a la descripción de los diferentes niveles y etapas del desarrollo del juicio moral sino que también avanzó en propuestas para la intervención educativa en este campo, a partir de la primera aplicación en este contexto que realizara uno de sus discípulos, Moshe Blatt. Esta propuesta consistió básicamente en la presentación de dilemas morales a grupos de estudiantes, promoviendo una discusión grupal en la cual los participantes, que estaban en etapas diferentes del razonamiento moral, escucharan las soluciones dadas por los otros y argumentaran en torno a ellas, tratando de decidir cuál era la mejor y justificando sus respuestas. Los resultados obtenidos fueron alentadores ya que un alto porcentaje de los estudiantes, examinados luego de la experiencia a través de sus respuestas a dilemas morales presentados en forma individual, habían avanzado una etapa completa en su desarrollo moral.

Este tipo de intervención da una respuesta posible a la cuestión de cómo enseñar valores en la escuela sin “adoctrinar” a los alumnos, promoviendo el desarrollo de una capacidad intelectual estructural (relacionada con un nivel de organización del funcionamiento cognitivo en un área) para comprender mejor y utilizar los principios vinculados a la justicia en la consideración de conflictos o dilemas morales.

La teoría de Kohlberg no da cuenta, sin embargo, de cómo incide el desarrollo del juicio moral en la conducta del individuo en situaciones concretas. Muchas investigaciones muestran que frecuentemente los individuos actuamos conforme a características de un nivel inferior a aquel en el cual somos capaces de efectuar razonamientos de índole moral. Es decir, la madurez del juicio moral parece una condición necesaria pero no suficiente para que el sujeto actúe moralmente.

Según el propio Kohlberg, esta limitación de los debates en torno a dilemas morales no se debe a que éstos no se centren en la conducta sino a que tienen una relación limitada con la vida real de la escuela y de los alumnos. “La meta del desarrollo de la educación moral debe ser un cambio en la vida de la escuela así como en el desarrollo de cada estudiante. Porque la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el contexto de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden.”¹⁵

“Planificar un currículo de educación moral requiere que previamente el educador haya tomado conciencia de ciertos requisitos ineludibles:

15 L. Kohlberg, F.C. Power y A. Higgins, **La educación moral**, Gedisa, Barcelona, 1997.

- La necesidad de fomentar su propia preocupación por los temas morales antes de pretender que la adquieran sus alumnos;
- Reconocer que la mayoría de las relaciones educador-educando tienen una dimensión moral que es preciso considerar;
- Darse cuenta de que ciertos modelos de relación interpersonal facilitan el desarrollo moral y que otros lo retardan o lo impiden.

Dado que dominar las formas de juicio moral propias de cualquier estadio requiere que antes se hayan adquirido ciertas estructuras intelectuales, la educación moral supone también potenciar aquellos estímulos cognitivos que facilitan el desarrollo intelectual.”¹⁶

La cooperación en el aprendizaje

Algunas de las situaciones conflictivas pueden caracterizarse como perturbación de las actividades en el aula. Esta disrupción agrupa aquellos comportamientos de los alumnos que obstaculizan el desarrollo de la tarea: levantarse o salir del aula sin permiso, conversar mientras el profesor está explicando, molestarse entre compañeros de diversos modos, gritar, etc. que obligan al profesor a intervenir para restablecer un cierto orden y cuyo resultado frecuente es la disminución del tiempo destinado a enseñar y aprender. Una alta proporción de docentes reconoce los problemas que generan en el desarrollo de sus clases este tipo de comportamientos y valoran la existencia o creación de instancias específicas para abordarlos (por ejemplo, los espacios de tutoría o los consejos de aula) en tanto una proporción mucho menor hace referencia a la utilización de estrategias de enseñanza que favorezcan o estimulen el intercambio entre alumnos y la producción colectiva.

Una de las estrategias de enseñanza orientadas en este sentido es el diseño de actividades que incluyan los principios del aprendizaje cooperativo, más amplios y estructurados que los que definen lo que habitualmente se entiende por aprendizaje o trabajo en grupo, interpretado generalmente como varios estudiantes trabajando juntos en una tarea asignada por el docente. Sin embargo, trabajar juntos no necesariamente implica cooperación. Suele suceder que en el proceso de elaboración de trabajos grupales, los alumnos se agrupen por afinidades y/o niveles homogéneos, que cada uno de ellos asuma un rol bastante fijo, que alguno/s de ellos realicen la mayor parte de la tarea y surjan conflictos con aquellos que no quieren o no pueden realizar un aporte significativo y que, muchas

16 J. Puig y M. Martínez, **Educación moral y democracia**, Ed. Laertes, Barcelona, 1989.

veces, los docentes no tengan registro de estas dificultades o no dispongan de estrategias para abordarlas adecuadamente.

Promover desde el docente un aprendizaje cooperativo implica diseñar propuestas en las cuales los estudiantes deban trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. El modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por Johnson, Johnson y Holubec (uno de los más estructurados) propone reunir a los alumnos en grupos heterogéneos desde el punto de vista de sus habilidades y conocimientos previos de modo tal “que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar”¹⁷ y que los avances y logros sean valorados y evaluados sobre la base del éxito del grupo en su conjunto y no solamente sobre el desempeño individual.

Este modelo identifica cinco criterios o elementos que definen los grupos de aprendizaje cooperativo:

1. Interdependencia positiva: “Los miembros de un grupo deben tener en claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo benefician a él mismo sino también a los demás miembros. Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de las otras personas, además del propio.”
2. Responsabilidad individual y grupal por el logro de los objetivos propuestos. El grupo debe “...ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de los objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro. (...) El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden juntos para poder luego desempeñarse mejor como individuos.”
3. Interacción estimuladora, cara a cara. “Algunas importantes actividades cognitivas e interpersonales sólo pueden producirse cuando cada alumno promueve el aprendizaje de los otros, explicando verbalmente cómo resolver problemas, analizar la índole de los conceptos que se están aprendiendo, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado.”
4. Desarrollo de habilidades sociales. “Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la coordinación, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos... El docente tendrá que enseñarles las prácticas del trabajo en equipo con la misma seriedad y precisión con que enseña las materias escolares. (...) los procedimientos y las técnicas requeridas para manejar los conflictos de manera constructiva son especialmente importantes para el buen funcionamiento de los grupos de aprendizaje.”

17 D.W. Johnson, R.T. Johnson y E.J. Holubec, **El aprendizaje cooperativo en el aula**, Paidós, Bs.As., 1999, *pág.* 15.

5. Evaluación grupal: “Esta evaluación tiene lugar cuando los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Los grupos deben determinar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas y tomar decisiones acerca de cuáles conductas conservar o modificar.”¹⁸

Instancias colectivas de participación institucional

El Consejo Federal de Cultura y Educación estableció, en el anexo de la Resolución N° 62/97, los propósitos de un Sistema de Convivencia en la escuela, entre los que se incluyen:

- Promover conductas respetuosas hacia el conjunto de actores del proceso educativo de acuerdo con las responsabilidades que se desprenden de los diferentes roles que deben desempeñar.
- Promover el reconocimiento de los conflictos como situaciones inherentes a la interacción de personas, renunciando a la intención de soslayarlos, tendiendo a encontrar alternativas que intenten transformar la solución de los conflictos en actos educativos.
- Promover actitudes de cuidado hacia el patrimonio escolar, tendientes a lograr el sentido de pertenencia a la institución.
- Procurar que los procesos de construcción e internalización de las normas escolares se conviertan en instrumento privilegiado para la reflexión sobre la ética de la responsabilidad ciudadana, vinculando permanentemente los criterios de convivencia escolar democráticos con los sistemas de normas y valores que imperan en la sociedad.

En tanto se reconoce que “las estrategias a adoptar para lograr un sistema de convivencia eficaz en las escuelas exigen condiciones institucionales que apoyen y faciliten su funcionamiento”, el mismo documento propone algunas alternativas organizativas que se pueden adoptar, entre las que se incluye la creación de cuerpos colegiados como los Consejos de curso, de año y de escuela (en este último caso, la denominación más difundida es Consejo de convivencia) con atribuciones para, entre otras temáticas:

- Elaborar normas de convivencia, expresadas en un lenguaje claro y preciso.
- Proponer medidas para el caso de su incumplimiento.
- Debatir problemáticas propias del curso, año o establecimiento.

18 D.W. Johnson, R.T. Johnson y E.J. Holubec, **obra citada**, Paidós, Bs.As., 1999, págs. 21-23.

Muchas de las jurisdicciones han avanzado en esta dirección y existe una amplia variedad de experiencias desarrolladas en escuelas que han creado Consejos de aula y/o de Convivencia, e informan sobre los resultados positivos que el trabajo en estas instancias promueve en relación con el mejoramiento de las relaciones interpersonales y el clima institucional.

LAS HABILIDADES PARA LA VIDA O HABILIDADES SOCIALES

Educar para la construcción de una sociedad cada vez más solidaria y tolerante, más justa y respetuosa de la diversidad, más igualitaria y menos violenta, en la cual la democracia sea comprendida como un “conjunto de valores que conforman un estilo de vida, un modo de resolver los conflictos que se plantean en la convivencia entre seres humanos, y de cooperar en pos del bien común”¹⁹ requiere el aprendizaje y desarrollo por parte de los diferentes actores institucionales de habilidades sociales o lo que la Organización Mundial de la Salud²⁰ y la Organización Panamericana de la Salud denominan “habilidades para la vida”.

Éstas forman parte o son requisito subyacente de los diferentes abordajes de la cuestión de la prevención de la violencia y la convivencia escolar reseñados en el punto anterior. Se pueden definir como las aptitudes necesarias para enfrentar de una manera positiva y eficaz los desafíos de la vida diaria y la convivencia pacífica.

Las habilidades para vivir son innumerables y es probable que su naturaleza y definición difieran en distintos medios y culturas. Sin embargo, existe un grupo esencial de ellas, muy relacionadas entre sí, que son el centro de diferentes iniciativas para la promoción de la salud y el bienestar de niños y adolescentes en diferentes contextos.

- **Pensamiento crítico y creativo:** relacionado con la capacidad de abordar las cuestiones con una mentalidad abierta y estar dispuesto a modificar las propias opiniones ante nuevos datos y argumentos convincentes. Contribuye en la toma de decisiones favoreciendo la exploración de alternativas y analizando sus posibles consecuencias.
- **Comunicación eficaz:** referida a la posibilidad de expresarse tanto en forma verbal como no verbal y de un modo asertivo que, a la vez, respete el derecho de los demás sin renunciar al propio.

19 **Contenidos Básicos para la Educación Polimodal.** Ministerio de Educación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina. 1997.

20 Organización Mundial de la Salud, **Carta de Ottawa para la promoción de la Salud**, Ottawa, Noviembre de 1986.

“EL DESARROLLO DE LAS APTITUDES PERSONALES: La promoción de la salud favorece el desarrollo personal y social en tanto que proporcione información, educación sanitaria y perfeccione las aptitudes indispensables para la vida. De este modo se incrementan las opciones disponibles para que la población ejerza un mayor control sobre su propia salud y sobre el medio ambiente y para que opte por todo lo que propicie la salud.”

- Habilidad para establecer y mantener relaciones interpersonales: vinculada con la posibilidad de relacionarse en forma positiva con quienes se interactúa en los diferentes ámbitos y los distintos roles que el individuo desempeña.
- Capacidad para tomar decisiones: relacionada con la posibilidad de evaluar opciones, analizar sus efectos y realizar una elección activa frente a situaciones de la vida cotidiana.
- Conocimiento de sí mismo: referido a las propias características, carácter, modos típicos de reaccionar, fortalezas, debilidades.
- Manejo adecuado de las emociones y la tensión: muy relacionado con el anterior, se refiere al reconocimiento de las propias emociones y cómo influyen en el comportamiento así como a la capacidad de controlar las respuestas de un modo adecuado y saludable.
- Capacidad de empatía: permite reconocer las emociones de los otros y poder ponerse en su lugar para comprender diferentes perspectivas sobre una situación.
- Capacidad para la resolución de conflictos: puede considerarse que en ella confluyen y se articulan todas las anteriores ya que contribuye a enfrentar en forma constructiva las diferentes situaciones que implican diferencias con los otros, percibidas como incompatibles, recurriendo a estrategias de negociación en lugar de la confrontación rígida de posiciones.

MÉTODOS PARA EL ABORDAJE DE CONFLICTOS

En nuestra cultura, el término conflicto suele tener una connotación negativa y desde el sentido común, se lo piensa como algo a evitar o suprimir. En este trabajo definiremos conflicto como una situación en que existen necesidades, intereses, propósitos y/u objetivos que se perciben como incompatibles. Todo conflicto es, en realidad, un proceso que tiene causas, desarrollo y ciertas consecuencias; lo aislamos con el propósito de facilitar su tratamiento. El conflicto puede darse a nivel intrapersonal, interpersonal o intergrupales. Es sobre estos dos últimos casos que centramos la atención.

En toda institución el conflicto entre personas o grupos diferentes es inherente a su funcionamiento, es parte de su propia dinámica. Por ello, los conflictos no necesariamente obstaculizan o son disfuncionales para una buena convivencia sino que muchas veces pueden convertirse en una oportunidad para profundizar el desarrollo de las habilidades sociales antes mencionadas y lograr mejores relaciones interpersonales y/o intergrupales. Que esto sea así depende de que sean abordados mediante un proceso en que las partes involucradas puedan comprender la situación desde la perspectiva del/los otro/s, pensar y proponer opciones que resulten satisfactorias para todos y acordar en las acciones necesarias para resolverla.

En relación con esto, la resolución antes citada del CFCyE menciona entre los propósitos de un sistema de convivencia:

- Privilegiar el diálogo como estrategia para la resolución de conflictos y corrección de conductas.
- Favorecer la búsqueda permanente de instancias de diálogo, negociación, mediación, arbitraje y otras alternativas, considerando que todos los actores de la comunidad son iguales en dignidad y derechos.

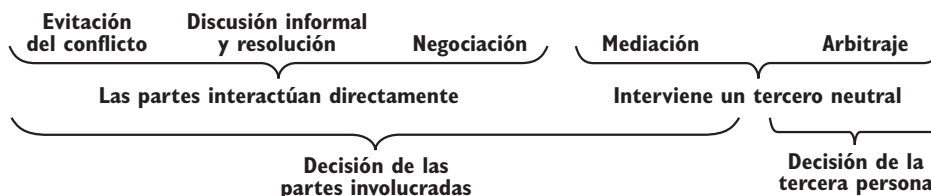
También incorpora, entre las alternativas organizativas institucionales, la implementación de “mecanismos de mediación de conflictos”.

¿Qué es la mediación?

En su análisis de los diversos enfoques posibles para abordar la resolución de conflictos, Christopher Moore²¹ propone un cuadro que los organiza en un continuo desde la

21 Christopher Moore, **El proceso de mediación**, Granica, Bs.As., 1995.

evitación, en un extremo, hasta el uso de la violencia, en el otro. Presentamos aquí una adaptación del mismo:



Se suele evitar el conflicto cuando, entre otros motivos, el tema se considera poco importante, se cree que no es posible un cambio para mejor o no se tiene el poder para hacerlo.

La discusión informal es, probablemente, el modo en que se manejan los conflictos y/o discrepancias en la vida diaria, pudiendo terminar en una resolución satisfactoria para las personas involucradas, en una disminución de la tensión o en un proceso de escalada del conflicto.

En la vida cotidiana, el término negociación se asocia generalmente a actividades comerciales y, en ámbitos educativos, suele tener también, como el conflicto, una connotación negativa. Por lo general, se la relaciona con un proceso de regateo entre las posiciones sostenidas por las partes involucradas. Remite a un estilo de negociación competitivo, basado en los reclamos explícitos de cada parte, que tiende a que el resultado sea un juego de suma cero en el cual lo que gana una parte necesariamente debe perderlo la otra.

Sin embargo, “en las instituciones se negocia permanentemente, aún cuando el intercambio no se plantee en términos de negociación formal. De hecho, nos encontramos con formas concertadas de condiciones de trabajo, modalidades de procedimientos resultantes de acuerdos explícitos o implícitos, maneras convenidas de evitar, desconocer o resolver los conflictos.

La negociación debe entenderse como una actividad de resolución de conflictos a través de la cual cada parte puede encontrar un beneficio. Desde esta perspectiva, los protagonistas se proponen buscar y encontrar juntos la solución a aquello que se les plantea como dificultad, inconveniente o problema. En este sentido, la negociación constituye también un conjunto de procesos y procedimientos de aprendizaje.”²²

22 G. Frigerio et al., **Las instituciones educativas. Cara y ceca**, Troquel, Bs.As., 1992.

La concepción de negociación sostenida en esta cita no la asocia solamente a una actividad de regateo en torno a posiciones sino que supone la voluntad de las partes para colaborar en la resolución del conflicto, poniendo en juego muchas de las habilidades sociales o “habilidades para la vida”, descritas anteriormente. Es un estilo de negociación cooperativo que supone que, más allá de las posiciones o reclamos explícitos que cada parte tiene frente al conflicto, existen otros intereses, además de los opuestos, que resulta conveniente explorar y que pueden ampliar el espectro de opciones a considerar para lograr una resolución del conflicto en que todas las partes resulten beneficiadas.

El proceso para una negociación de tipo cooperativo incluye seis pasos o momentos:

1. las partes deben acordar que desean negociar
2. realizar una exploración de los diferentes puntos de vista, intereses, necesidades
3. encontrar intereses comunes
4. proponer opciones en las que todos resulten beneficiados
5. evaluar las opciones y seleccionar las mejores
6. elaborar el acuerdo.²³

La mediación puede considerarse como una extensión del proceso negociador, a la que puede recurrirse cuando las partes no han podido llegar a un acuerdo tratando el conflicto directamente entre ellas. La mediación implica la intervención de un tercero neutral, aceptable para las partes, sin poder de decisión sobre el acuerdo al que eventualmente puedan llegar y cuya función primordial es ayudarlas, mediante la conducción de un proceso básicamente comunicacional, a explorar los diversos elementos implicados en el conflicto de modo tal que puedan encontrar opciones de solución satisfactorias y acordar sobre las formas y mecanismos de llevarlas a cabo.

En la conducción del proceso, el mediador pone en juego una serie de técnicas y procedimientos que tienden a facilitar a las partes el logro de una comunicación eficaz, basada en una actitud asertiva, que les permita escuchar y comprender el punto de vista del otro, sus expectativas, necesidades e intereses, intentar coordinarlos con los propios, elaborar opciones creativas que puedan resultar mutuamente beneficiosas o satisfactorias, evaluarlas y tomar decisiones con respecto a ellas, fijar las pautas del acuerdo que dará por resuelto o solucionado el conflicto. Respecto de este último paso o momento, es importante destacar que el mediador debe promover un proceso en el cual efectivamente las partes puedan ser dueñas de sus propias decisiones, incluida la de no acordar, para

23 K. Girard y S.J. Koch, **Resolución de conflictos en las escuelas**, Granica, Barcelona, 1997.

evitar influir en el logro de “los arreglos ilusorios (que no satisfacen a nadie) y los arreglos injustos (que satisfacen a uno a expensas del otro)...”²⁴ Estos últimos, podemos agregar, terminan legitimando una injusticia y convierten el método de la mediación en contraproducente respecto de los objetivos que, en el contexto de la escuela, se busca alcanzar.

24 R.A. Baruch Bush y J.P. Folger, **La promesa de la mediación**, Granica, Barcelona, 1996.

LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA

La introducción en la escuela de acciones orientadas al aprendizaje y desarrollo de las “habilidades para la vida”, necesarias para un abordaje cooperativo de los conflictos, puede realizarse a partir de iniciativas muy diversas que, a los fines de este trabajo, agrupamos en dos grandes categorías:

- Aquellas que se incluyen como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, algunas de las cuales se describieron anteriormente;
- Aquellas que contemplan instancias o mecanismos específicos como los Consejos de aula y de convivencia o los proyectos de mediación en la escuela.

Muchas veces, las acciones se desarrollan a partir de un elemento en particular (por ejemplo, un proyecto de mediación entre pares) y luego se expanden incluyendo otros, cuya articulación contribuye a profundizar la educación para la democracia, la paz y los derechos humanos.

Tal como expresamos en el apartado sobre “El conflicto, la violencia y la escuela”, los relevamientos muestran que la mayor cantidad de episodios relacionados con la violencia en la escuela tienen a los estudiantes como sus principales protagonistas (como víctimas o agresores).

La mediación en la escuela constituye una de las herramientas institucionales que permite abordar esta situación con una estrategia preventiva, ya que las diferentes acciones que pone en marcha pueden favorecer el aprendizaje de las habilidades sociales necesarias para mejorar la convivencia, en tanto provee mecanismos e instancias para abordar los conflictos de un modo cooperativo, previniendo su escalada hacia situaciones de violencia.

Este programa propone el diseño y puesta en marcha de un proyecto de mediación entre pares (el mediador es un par de las partes en conflicto), focalizado en los alumnos, que permita a la institución educativa, ante situaciones emergentes de conflicto, ofrecer una instancia “normalizada” para su tratamiento, de un modo constructivo y no violento, basado en el diálogo y la cooperación.

No todos los conflictos entre alumnos son susceptibles de tratarse a través de la mediación entre pares. Esta puede utilizarse para el abordaje de conflictos vinculados con faltas de respeto, ofensas verbales, burlas, cuestiones de celos, malentendidos, prejuicios, etc. No se aplica a cuestiones de drogas, armas o abusos de diferente índole.

Cabe destacar que la mediación entre pares no suspende los marcos normativos de la escuela. Añade una instancia de abordaje constructivo de ciertos conflictos que, en caso de no resultar exitosa, deberán tratarse de acuerdo a las pautas y normas vigentes en la institución.

La implementación de un proyecto de esta naturaleza implica transitar un proceso en cuyo inicio es muy importante promover la participación de los diferentes actores institucionales en la definición de sus aspectos principales, su modalidad y alcance. La construcción de este consenso institucional es fundamental para garantizar la viabilidad y perdurabilidad de las acciones que se emprendan así como su potencialidad para aportar al logro de los objetivos de mejorar la convivencia, prevenir la violencia y educar para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos.

Esta propuesta requiere la capacitación del conjunto de los docentes, no docentes y directivos de la escuela en las técnicas y habilidades propias de la negociación colaborativa y la mediación, muchas de las cuales están comprendidas dentro de las habilidades sociales o habilidades para la vida definidas por la OMS. Esto permitirá a los adultos de la escuela, en la medida en que las pongan en juego en las diversas situaciones de interacción, ofrecer a los estudiantes modelos de comportamiento y marcos de contención más saludables.

Finalmente, es altamente recomendable que la enseñanza de las técnicas y habilidades implicadas en el abordaje cooperativo de conflictos al conjunto de los estudiantes así como la formación de alumnos mediadores sea diseñada y conducida por los propios docentes con el apoyo, eventualmente, de un equipo técnico externo a la institución.

En los diversos países e instituciones en que se utiliza la mediación entre pares, ésta parece contribuir a la prevención de la violencia en la escuela y constituye otra de las vías posibles para educar para la democracia, la paz y los derechos humanos. Si bien no resuelve todo el conjunto de problemas que las escuelas deben enfrentar, resulta una herramienta potente que justifica ampliamente los esfuerzos que su incorporación demande.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abramovay, M. y Rua M. G. “Violências nas escolas”, UNESCO, Brasília, 2002.
- Baruch Bush, R. A. y Folger, J. P. “La promesa de la mediación”, Granica, Barcelona, 1994.
- Colectivo Amani. “Educación intercultural”, Editorial Popular, Madrid, 1995.
- Filmus, D. et al. “Violência na escola: America Latina e Caribe”, UNESCO, Brasília, 2003.
- Frigerio, G. et al. “Las instituciones educativas. Cara y ceca”, Troquel, Buenos Aires, 1992.
- García Delgado, D. R. “Estado y sociedad, la nueva relación a partir del cambio estructural”, Tesis-Norma, Buenos Aires, 1994.
- Girard, K. y Koch, S. J. “Resolución de conflictos en las escuelas”, Granica, Barcelona, 1997.
- Hicks, D. (comp.). “Educación para la paz”, Morata, Madrid, 1993.
- Johnson, D. W. et al. “El aprendizaje cooperativo en el aula”, Paidós, Buenos Aires, 1999.
- Kohlberg, L. “La educación moral”, Gedisa, Barcelona, 1997.
- Moore, Ch. “El proceso de mediación”, Granica, Barcelona, 1995.
- Puig, J. y Martínez, M. “Educación moral y democracia”, Ed. Laertes, Barcelona, 1989.

