

Escuelas Aprendiendo a Convivir:

Un proceso de intervención
contra el maltrato
e intimidación entre escolares

-BULLYING-

Gobierno del Distrito Federal

Secretaría de Educación del Distrito Federal

Dirección Ejecutiva de Educación Básica

Programa:
Por una cultura de
noviolencia y buen trato
en la comunidad educativa.

Mayo 2010



Escuelas Aprendiendo a Convivir:

Un proceso de intervención
contra el maltrato
e intimidación entre escolares

(BULLYING)

Programa:
**Por una cultura de no violencia
y buen trato en la comunidad educativa**

INDICE

Prólogo	9
Introducción	11
Presentación	17

CAPÍTULO I.

Convivencia escolar	21
1.1. La importancia de la educación	21
1.2. La escuela como parte de la sociedad	23
1.3. Convivencia escolar y escuela como factor protector	26

CAPÍTULO II.

Educación para la Paz	33
2.1. La Educación	33
2.2. Educación para la Paz	35
2.3. Educar para la Paz en la escuela	39

CAPÍTULO III.

Derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes	41
3.1. Trabajando con un enfoque de Derechos Humanos	41
3.2. Los Derechos de los niños, niñas y las y los jóvenes en la escuela	48

CAPÍTULO IV.

Las habilidades psicosociales	54
4.1. Autoestima	59
4.2. Reconocimiento y manejo de emociones	67
4.3. Resolución creativa de conflictos	78
4.4. Comunicación asertiva	88
4.5. Empatía	95
4.6. Manejo de límites en el aula	101

CAPÍTULO V.

El Proceso de Intervención	107
5.1. Componentes del proceso de intervención	112
5.1.1. Las habilidades psicosociales	112
5.1.2. El fomento a la expresión individual	114
5.1.3. La participación social	117
5.2. Líneas estratégicas de acción	120
5.2.1. Atención a escuelas	120
5.2.1.1. El taller “Escuelas aprendiendo a convivir”	120
5.2.1.2. Las conferencias	128
5.2.2. Atención individual y familiar	129
5.2.2.1. Los grupos terapéuticos de niños y niñas	129
5.2.2.2. Los grupos de apoyo para responsables de cuidado y crianza de niños, niñas y jóvenes	132
5.2.2.3. El cine-debate	135
5.2.3. Capacitación a instituciones	138
5.2.3.1. Los talleres	139
5.2.3.2. El Seminario de Reflexión Permanente “Escuelas Conviviendo”	139

PRÓLOGO

La escuela y la familia son, sin duda alguna, instituciones socializadoras, en ambas se brinda a niños y niñas, la oportunidad de aprender comportamientos que les permitirán participar activamente en la sociedad. Sin embargo, en éstas, también se reproducen todos los males que aquejan a nuestra sociedad mexicana, por lo que no es sorprendente identificar escuelas en donde existen prácticas de corrupción, venta de drogas, uso de armas, abuso de poder. La buena noticia es que la escuela tiene la cualidad de ser un espacio en el cuál se pueden establecer tempranamente estrategias para fortalecer y desarrollar comportamientos prosociales (por ejemplo, la cooperación, la empatía, etc.), favoreciendo comportamientos que nos permitan vincularnos en forma pacífica y respetuosa con los otros y otras con los que convivimos.

Los estudios internacionales han demostrado reiteradamente que existe un tipo de comportamiento que se exhibe en el ambiente escolar, afectándolo considerablemente: bullying o maltrato entre escolares. Desde hace tres décadas, el estudio de violencia y bullying ha sido estudiado en Europa, siendo los escandinavos los primeros en hacer un estudio exploratorio y descriptivo del fenómeno. En México, actualmente existe un interés por el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar, tema que ha tomado lugar en la agenda gubernamental del Distrito Federal. Una parte fundamental de la respuesta gubernamental es el desarrollo de este libro, que es el resultado de la creación de espacios académicos y sociales para el estudio y atención del fenómeno, ofreciendo una propuesta para incrementar la calidad en la convivencia escolar en todos los niveles de educación básica, propuesta que se hace necesaria e indispensable, ya que la calidad en la educación implica el mejoramiento en la convivencia de quienes integran la comunidad educativa.

El primer paso para incidir sobre un fenómeno, es su reconocimiento, reconocimiento que este libro hace al ofrecernos un programa, cuyo objetivo es promover la cultura de la noviolencia y el buen trato, entre los integrantes de la comunidad educativa, a través de una revisión teórica, que enmarca la cultura de la noviolencia y una propuesta, que posibilita el mejoramiento de la calidad de la convivencia escolar, a través de estrategias que están dirigidas a realizar un cambio de conducta en el alumnado que participa en episodios de violencia y maltrato, tomando en cuenta los contextos en los cuales se desarrollan, así como los principales agentes de cambio, como son el profesorado y las madres de familia, los padres de familia, y las y los responsables de cuidado y crianza, siendo estos últimos piezas importantes para el cambio, ya que el mejoramiento de la calidad en la convivencia escolar es una responsabilidad compartida entre escuela, familia y sociedad en general. Esta co-responsabilidad es asumida por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, al brindar una pronta respuesta para la mejora de la convivencia en el contexto escolar con base en la cultura de la noviolencia, y desarrollo de aprendizajes que son la antítesis del bullying.

Dra. Brenda Mendoza González.

Agradecimientos:

Son muchas las personas especiales a quienes agradecemos su participación en la elaboración de los contenidos del presente manual, principalmente a las promotoras educativas del programa *por una cultura de noviolencia y buen trato en la comunidad educativa*, pues han sido durante los últimos años quienes, preocupadas por el quehacer relacionado con la violencia observada en el proceso de intervención escolar, asumieron el compromiso y responsabilidad de profundizar en la labor educativa por demás necesaria y urgente de abordar en nuestra Ciudad y País: Alma Delia Luis Reyes, Andrea González Ordoñez, Fania Elizabeth Delgado Coronado, Graciela Rodríguez Zúñiga, María de los Remedios Pérez Hernández, Marina Giangiacomo Bolzán, Martha Cecilia Cruz Morales, Martha Patricia Gómez Suriano, Mercedes Amanda Urtecho Montero, Nazarena Anza Garrido, Rosa María Díaz Arellano.

Gabriela Rodríguez Zúñiga,

INTRODUCCIÓN

Gracias a estas pláticas las relaciones son más afectivas, armoniosas y de gran utilidad (...) esto me hubiera gustado que tú lo hubieras experimentado ya que éramos dos personas civilizadas y aún así...te quiero papá.

*Para Florencio, de su hijo Federico
(padre de niño víctima de bullying).*

Historias como éstas, son escuchadas frecuentemente en las familias, las escuelas y cada espacio de la sociedad. Tristemente las adultas y los adultos en ocasiones carecemos de herramientas suficientes para la difícil tarea de educar en nuestros distintos roles: como padres, madres o tutores y como maestros, maestras o profesionales de la salud. Generalmente hacemos lo mejor que podemos, con las muchas o pocas herramientas a nuestro alcance, reproduciendo así, sin quererlo, muchos de los errores culturales y sociales que hemos aprendido, tales como la violencia.

La violencia en las escuelas entre compañeros y compañeras es uno de los problemas más preocupantes en la actualidad, pues además de ir en incremento, cada vez se vuelve más sofisticada y cruel y las adultas y los adultos necesitamos de estrategias más completas para hacerle frente en la casa, la escuela y en las instituciones desde donde buscamos educar, entendiendo la educación como una transmisión de valores y habilidades, y no sólo como el vaciado de una serie de conocimientos.

Frente a esta preocupación, la Secretaría de Educación del Distrito Federal presenta el manual Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un pro-

ceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar, como un esfuerzo por generar cada vez más alternativas para educar a nuestros niños, niñas y jóvenes desde una perspectiva de respeto a los Derechos Humanos, donde sean cada vez más capaces de dialogar y cooperar entre ellos y ellas, de tejer redes solidarias y afectivas y romper el inmenso círculo de la violencia que les hemos heredado.

Sin embargo, niños, niñas y jóvenes, no pueden hacerse responsables de frenar la violencia que existe en la sociedad y las escuelas. Para ello, es necesario involucrar a todas las y los actores: el personal escolar (maestros y maestras, directores y directoras, intendentes, etc.), responsables de cuidado y crianza (mamás, papás, abuelos, abuelas o tutores y tutoras de niños, niñas y jóvenes) y claro, a la sociedad entera.

No importa cuál sea tu rol en esta tarea, este manual busca ser el primer, segundo o tercer paso, ese empujoncito que todas y todos necesitamos alguna vez. Con él queremos compartirte nuestra experiencia desde la Secretaría de Educación del Distrito Federal en la creación e implementación de un proceso que abarca una perspectiva teórica, así como distintas estrategias prácticas que pueden ayudarte en el aula, el hogar o frente a cualquier grupo de niños, niñas y jóvenes a tu cargo.

Esperamos sea tan útil y placentero de leer para ti, como fue disfrutable para nosotras aplicarlo y después, escribirlo. Va con toda nuestra solidaridad y preocupación por la construcción de relaciones más sanas y armoniosas.

Justificación del uso del término Noviolencia

En lo que respecta al uso del término Noviolencia, escrito como una sola palabra, te ofrecemos una breve explicación del por qué su uso, diferenciada de no violencia (con espacio) y no-violencia (con guión intermedio).

Gran parte de la terminología, de las tipologías y de las herramientas de análisis, se siguen asociando, básicamente, al paradigma de la violencia y a las teorías que la respaldan, por lo que resulta difícil que la aplicación de nuevas categorías, metodologías y teorías relacionadas directamente con el análisis de lo que se entiende como Estudios de la Paz, tengan una gran relevancia

La “no violencia” podría confundirse, con mucha facilidad, con situaciones de “a-violencia”, es decir, “sin violencia”, e incluso, muchos medios de comunicación y organismos oficiales (tales como UNESCO), siguen refiriéndose en términos de “no violencia” en declaraciones, recomendaciones, proclamas, etc., para remitirse a movimientos sociales, procesos históricos o personajes que la utilizan o utilizaron para motivar o realizar cambios sociales. Así No-violencia es entendida, especialmente, como una forma novedosa, puntual y limitada de intervención de las masas en los conflictos, pues hace más hincapié en las formas de oposición a un poder constituido (a reinterpretar nuevas formas de resistencia civil, etc.), que a indagar más allá o a ver posibles aspectos positivos, constructivos e, incluso, alternativos, en tales movilizaciones sociales.

Al escribir Noviolencia, queremos hablar de no sólo un conjunto de técnicas y procedimientos en los que se renuncia al uso de las armas y de la violencia, sino de todo un programa constructivo y abierto de tipo ético-político, social y económico de emancipación y justicia (es decir, una forma de cambio social) con el que se pretende, al máximo de lo posible, reducir el sufrimiento humano.

Nuestro Programa denominado Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa, considera como elemento fundamental tener en cuenta el sufrimiento humano, específicamente en nuestro caso, el de niñas, niños y jóvenes de las escuelas sujetas de intervención, en las que pretendemos incidir en el mejoramiento de la calidad educativa y la disminución de los altos índices de deserción escolar, adicciones, cuadros de depresión e intentos de suicidios, que han constituido productos del fenómeno creciente de maltrato e intimidación entre escolares o bullying; a través de la construcción de nuevas formas de convivencia y buen trato. Por ello, el término No violencia resulta ser el más eficaz para nuestros fines, pues plantea un proceso de toma de conciencia y de conversión para reconocer cuáles son (y por qué) las víctimas que va dejando tras de sí, todo sistema político, económico y social. Se trata de dar respuesta y solución, aquí y ahora.

Al hablar de No violencia se puede aludir a un tipo de proceso combinado, gradual e integral, de pacifismo en los medios (cuidar los instrumentos con los que obtenemos mayores cotas de paz y justicia), pacifismo en las instituciones (construir instituciones que verdaderamente generen espacios de paz, igualdad y equidad y no todo lo contrario) y pacifismo en los fines (cuidando cómo se educan y socializan los seres humanos y las funciones de éstos dentro de la sociedad. Los comportamientos (violentos o no) no son causales sino, también, fruto de patrones ontológicos y comportamentales.

Finalmente, hoy día, la No violencia es definida como una metodología activa para influir en el curso y en el resultado pacífico de un conflicto. Cuando se habla de metodología se está haciendo referencia al conocimiento, estudio y análisis de procedimientos de aplicación coherente que pretende obtener un resultado. Un conocimiento y aplicación, activos, puestos en práctica, experimentados, que desarrollen

destrezas y habilidades, que procedan en función de ese método. En el que se tiene en cuenta no sólo los métodos, sino también los medios (los recursos y los instrumentos) para contribuir a construir un clima, un trazado, un camino que tenga efectos, consecuencias y resultados pacíficos. Obviamente no es fácil, requiere tener grandes habilidades pero, sobre todo, una gran formación, un concienzudo entrenamiento, fuertes dosis de creatividad y mucha decisión racional.

Noviolencia sin espacio y sin guión es acción, porque es sobre todo, un método de intervención. En consecuencia, no es pasividad, ni induce a ella, si no al contrario, es acción en el pensar y en el actuar, con vocación renovadora, alternativa y creativa.

PRESENTACIÓN

El presente manual Escuelas Aprendiendo a Convivir: Un proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar, es el resultado del esfuerzo desarrollado durante dos años por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, primero a través de un macro estudio realizado en 31 escuelas de educación básica en la Ciudad de México y más tarde, en el diseño e implementación de una estrategia que respondiera a las necesidades detectadas en este estudio.

La Secretaría de Educación del Distrito Federal, fue creada en febrero de 2007 con el objetivo de “eliminar la exclusión y la inequidad que genera un sistema educativo obsoleto y ya rebasado por los grandes cambios paradigmáticos que han ocurrido, desde hace décadas en los conocimientos , en los sistemas de información y de educación a nivel mundial, para ofrecer una educación para todas y todos los y las que la requieren, independientemente de su condición social, económica, de género, cultural o con algún tipo de discapacidad, y con ello mantenernos con un principio ético hacia la búsqueda de la equidad y la igualdad, para garantizar un derecho social fundamental como es el educativo” (SEDF, 2009).

Es así que considerando estas premisas se empezó a desarrollar en el Distrito Federal una política educativa en el nivel básico, realizando actividades y programas educativos y sociales con un proceso distinto de educación.

La descentralización educativa en la Ciudad de México, no se ha dado aún, pero existen programas y acciones a cargo del Gobierno del Distrito Federal, donde juntos y juntas se trabaja poniendo especial énfasis en grupos vulnerables como respuesta a la deuda social en materia de educación.



Entre las distintas situaciones que vulneran a las personas, existe el fenómeno de la violencia entre compañeros y compañeras dentro de las escuelas, como un problema de gran relevancia social que se ha convertido en objeto de estudio e intervención durante las últimas décadas, ya que la intimidación y maltrato entre pares constituye un problema complejo, que requiere la atención de la sociedad y, sobre todo, de la comunidad educativa.

El presente manual fue elaborado con un esfuerzo colectivo por generar alternativas educativas, frente a la creciente violencia en las escuelas, especialmente la violencia entre compañeros y compañeras o bullying. Es producto de un trabajo arduo de investigación e intervención en escuelas primarias y secundarias, cuya experiencia sistematizada se comparte en este documento.

Este texto fue elaborado con la intención de proporcionar a las y los docentes o profesionales de la educación, así como otros y otras profesionistas o responsables del cuidado y crianza interesados e interesadas en el tema, herramientas que pueden ir desarrollando con los niños, las niñas y las y los jóvenes para hacer de la escuela un ambiente de convivencia pacífica.

El contenido del presente manual se encuentra dividido en dos partes fundamentales: Los capítulos iniciales (I, II y III) corresponden al marco teórico sobre la convivencia escolar, Educación para la Paz y Derechos Humanos, con el fin de proveer a los educadores y a las educadoras una visión teórica necesaria que pueda servir como un eje transversal y punto de partida para la acción. La segunda parte, que comprende los capítulos IV y V, está destinada al proceso de intervención escolar concretamente y contiene actividades que pueden ser replicadas en distintos contextos educativos.

sz

En esta segunda parte, se desarrollan las habilidades psicosociales presentes en el *proceso de intervención*, las cuales son destrezas definidas por la Organización Mundial de la Salud como indispensables para una buena relación consigo mismos y consigo mismas y con los y las demás. Estas habilidades como la empatía, la autoestima, la asertividad, el manejo de emociones y la resolución creativa de conflictos, se definen de manera teórica, brevemente y se incluyen actividades específicas en cada una de ellas para trabajar en el aula, tanto con el personal escolar, como con las alumnas y los alumnos.

El último capítulo relata la experiencia en el diseño e implementación de este proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar. Este proceso se basa en los elementos educativos teóricos y prácticos desarrollados en los capítulos previos para establecer tres líneas de acción generales a partir de componentes básicos, donde se pone en práctica todo lo anterior.

Con esta aportación, la Secretaría de Educación del Distrito Federal, a través del Programa Por una cultura de no violencia y buen trato en la comunidad educativa, desea sumar esfuerzos para incidir en el mejoramiento de la calidad en la educación y en las relaciones humanas, ya que considera que es sumamente necesario realizar acciones para proteger a niños, niñas y jóvenes de toda forma de discriminación, violencia y abuso de poder de unos o unas sobre otros u otras. Sin embargo, esto no puede ser posible sin la participación activa de cada una de las actrices y los actores involucrados en la educación, que generen cada vez más espacios de análisis y reflexión. Deseamos que este manual pueda ser un detonante para ello.

CAPÍTULO I

CONVIVENCIA ESCOLAR

1.1. La importancia de la educación



La educación en la escuela no debe tratarse únicamente de la adquisición de conocimientos, sino de la formación integral en la cual deben fomentarse habilidades y valores para el pleno Derecho de la personalidad humana y el sentido de su dignidad, que promueva la convivencia pacífica entre las y los miembros de una comunidad, esto encaminado a propiciar el buen desarrollo de niños, niñas y jóvenes. La UNESCO establece que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares (Delors, 1994).

- Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone, además, aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida. Por ejemplo, aquí entran las materias que los niños y las niñas cursan en las escuelas como matemáticas o español.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a convivir juntos y juntas, desarrollando la comprensión del otro y de la otra y la percepción de las formas de interdependencia. Realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos, respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, es necesario no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar, entre otras. En estos tres últimos puntos se pueden incluir aquellas habilidades que permiten la relación armoniosa con los y las demás, respetando las propias necesidades y derechos, de las cuales se hablará en el capítulo IV.

Es así que la educación se debe basar en estos pilares: educando para la paz, fomentando una buena convivencia escolar y, claro está, promoviendo los derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes.



La educación no sólo le compete a la escuela, sino también a los demás contextos en donde se desarrollan los niños, niñas y jóvenes; sin embargo, como docentes se debe tener muy en claro la importancia del papel que se juega, ya que en la escuela se adquieren y desarrollan habilidades y se aprenden valores, que posteriormente se verán reflejados en la sociedad.

1.2. La escuela como parte de la sociedad

La persona desde que nace ya es parte de toda una esfera social: familia, amigos, colonia, barrio, país; es parte de la sociedad y se va desarrollando conforme a ésta con sus ideas, tradiciones, normas, valores, entre otros. Bronfenbrenner (citado en Miranda, Jarque y Tárraga, 2005) habla sobre los contextos del desarrollo de la persona y refiere que la escuela es uno de los esenciales.

Es así que todos los contextos en los que se ve involucrada la persona interactúan e influyen de forma interdependiente uno sobre el otro. Cuando hay un intercambio de éstos para ayudar a potenciar los recursos de cada contexto, la creación de nuevas alternativas para ofrecer soluciones a las dificultades o la satisfacción de necesidades, se forman las redes sociales.

La formación de redes sociales se relaciona con el aprender a hacer y aprender a convivir, principalmente, ya que se forman relaciones interpersonales en las que cada persona, en este caso, el niño, la niña, la joven o el joven, se ve involucrado o involucrada al participar en actividades: compartiendo ideas, sentimientos, emociones y valores. Este compartir, permite ir alimentando el proceso de desarrollo y los aprendizajes que la vida ofrece.

Así, cuando esta acción conjunta está organizada, se convierte en una



verdadera actividad que proporciona sentido personal y significado social a la que cada uno y cada una hace, dice, piensa y expresa (Del Rey, Gómez y Ortega, 2003).

Algunos autores (Rodríguez, 1995, citado en León, 2008) hablan sobre las redes de apoyo, las cuales son el conjunto de personas y/o grupo de personas que ejercen una función recíproca entre sí, formada por personas consideradas significativas.

Las principales redes de apoyo son las familias, los compañeros y las compañeras de escuela, los amigos, amigas, vecinos, vecinas e instituciones. Estas redes son de gran importancia ya que ayudan a la persona cuando se encuentra en alguna situación difícil, principalmente de tipo afectivo. Hay confianza entre ellos y ellas y existe la posibilidad de pedir ayuda sabiendo de algún modo, que la obtendrán, pero también mantienen fuerte a la persona cuando se enfrenta a alguna situación difícil que no ha resuelto.



Se ha señalado que niños, niñas y jóvenes refieren que las redes de apoyo primero surgen con las amistades, principalmente cuando alguien los o las ha agredido, debido a que hay una identificación con ellos y ellas: “han atravesado por la misma situación”, “si el problema es con los papás, la persona le contará a las amigas y los amigos para desahogarse”, “uno acude a los amigos y amigas, porque si van con los padres, qué tal si no le creen”. Posteriormente se acercan con la madre, hermanas y hermanos y por último con el padre, en relación a la familia; y en última instancia, a la escuela y demás instituciones (Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños y las Niñas, 2006). Este aspecto es fundamental para ser fomentado en el aula y en toda actividad tendiente a mejorar la convivencia escolar, la cual se retomará en el capítulo V como parte del proceso.

Pero hay que recordar que a su vez, estas relaciones, tanto por la na-

turalidad de los seres humanos, como de las necesidades de cada uno y cada una, los propios estilos de ser y estar son muy diversos y nunca están estáticos, por lo que suelen surgir conflictos; la forma en cómo se interpretan son cuestiones importantes para ir avanzando con buenas o malas relaciones sociales (Del Rey, Gómez y Ortega, 2003) En cuanto a la comunidad educativa, está compuesta por un sistema de relaciones que giran alrededor del estatus, roles y funciones de cada una de las personas involucradas (Del Rey y Ortega, 2002).

- El subsistema de los adultos y las adultas, en el que se encuentran docentes, autoridades y demás personal que labora en la institución.
- El subsistema docente-alumnos y alumnas.
- Y el subsistema de los iguales, que es la relación entre compañeros y compañeras de clase y de escuela.

La escuela es, entonces, un contexto de suma importancia para la socialización debido a que diariamente existe una relación entre docentes, directivos, directivas, auxiliares, compañeros y compañeras de clase y de otros grupos, niños y niñas de edades similares; es aquí donde surgen relaciones de amistad a partir de las cuales se comparten una gran cantidad de experiencias (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005), cabe señalar que de acuerdo a la forma en que se lleven a cabo estas relaciones, dependerá el tipo de convivencia que se de en la escuela.



1.3. Convivencia escolar y la escuela como factor protector



En la actualidad, la violencia se observa en todos los ámbitos en donde se mueve la persona: en la familia, en el trabajo, en la colonia o barrio, así como en la escuela; desgraciadamente, esta violencia se percibe como una situación natural o en ciertos casos, la violencia es tan sutil que ya no se percibe. La violencia no sólo son golpes, robos, insultos, también lo son la discriminación, las burlas, los apodos, el ignorar al otro y a la otra, el aplicar la “ley del hielo”.



La violencia muchas veces es justificada con frases como “se lo merece”, “algo habrá hecho”. Muchas veces es la figura de autoridad quien ejerce el poder de manera despótica e intransigente; por ejemplo, en la escuela algunos profesores y algunas profesoras castigan, discriminan y ridiculizan a los alumnos y a las alumnas escudándose en mantener el orden en su salón y en marcar las reglas, siendo éstas inflexibles e injustificadas, creando una atmósfera de intolerancia. Los y las docentes no son los únicos y únicas que violentan, en otros casos, son las y los directivos hacia profesores, profesoras, alumnos y alumnas, pero también suele ser a la inversa, es decir, los alumnos y las alumnas son quienes ejercen violencia hacia las y los docentes, así como hacia sus demás compañeros y compañeras de escuela.

Es en ese sentido que, para construir un ambiente en el cual se desarrolle una convivencia escolar pacífica, se deben tomar en cuenta diversos factores que involucren a toda la comunidad educativa. La

convivencia pacífica hace de la escuela un ambiente protector para los niños, niñas y jóvenes, previniendo y/o disminuyendo la violencia en este contexto y posteriormente reflejándose en la comunidad.

Ante una situación de violencia dentro y/o fuera del contexto escolar, es necesario tener en claro, aquellos recursos con los que se cuenta para poder hacer frente a la situación difícil por la cual se está atravesando. Estos factores pueden ser de índole interno o personal y/o de carácter externo, que se refiere a la comunidad o al contexto en donde se desarrolla la persona, como son familiares, amigos, amigas e instituciones, entre éstas, la escuela (Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, 2006).

La escuela es una institución que ofrece tanto experiencias sociales, como emocionales y cognitivas, por tales razones se involucra en el desarrollo de niños, niñas y jóvenes; es un ámbito protector donde se pueden relacionar de una forma pacífica y saludable involucrando sus conocimientos, emociones, actitudes y demás conductas, fomentando una buena convivencia escolar.

Es un factor protector para el desarrollo psicosocial de niños, niñas y jóvenes, ya que además de que se relaciona con el desempeño escolar (en lo que se refiere al aprendizaje formal de conocimientos de diferentes áreas), también se involucra con las relaciones interpersonales que forma y mantiene el individuo, con las capacidades y habilidades que vaya desarrollando, ayuda al aprendizaje e interiorización del acatamiento de normas y valores de forma rigurosa (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005; García, 2008).

La mayoría de los niños, las niñas y las y los jóvenes, se ven inmersos por primera vez en situaciones como la obligatoriedad, donde cono-



cen sus primeras obligaciones y aprenden a hacerse responsables de éstas; la jerarquización, en donde los niños y las niñas ven que tienen figuras de autoridad, en este caso, el profesor o la profesora, director o directora y demás personal de la escuela, de quienes tienen que acatar órdenes; y la artificialidad, la cual hace referencia a reuniones en aulas, organizaciones y ritmos de aprendizaje preestablecidos (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005).

Como ya se mencionó, entre las relaciones suelen surgir conflictos que hay que aprender a enfrentar cada día; sin embargo, la percepción de estos conflictos dependerá de cada una de las personas involucradas. Así, mientras los y las estudiantes pueden estar sintiendo que su vida se afecta más por las relaciones con sus pares, las y los docentes pueden interpretar que existe un problema de falta de motivación, ausencia de disciplina o rechazo general a la vida académica (Del Rey y Ortega, 2002).



Dentro de la escuela intervienen diferentes factores que hay que revisar para una buena convivencia escolar:

- a) Sentimiento de pertenencia a la escuela.- Surge a partir de las buenas relaciones con sus compañeros, compañeras y docentes, lo cual hace sentir al niño y a la niña en un ambiente de seguridad y confianza, repercutiendo en su bienestar emocional para alcanzar la formación de su autoconcepto, el cual hace explícito en los demás contextos (Silas, 2008); es decir, si la autoimagen es buena, el niño o la niña será más competente académica y socialmente (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005).

- b) Organización de la escuela e instrucción.- Esto se ve relacionado con la filosofía del plantel, sus valores, el destacar el valor de la escuela como un elemento de reconocimiento social para que las alumnas y los alumnos, continúen con su formación (Silas, 2008).

El proceso enseñanza-aprendizaje debe estar orientado a metas como lograr que los alumnos y las alumnas alcancen objetivos claros. Este proceso se relaciona con la motivación intrínseca por lo que favorece la relación alumno o alumna profesor o profesora y desarrolla la capacidad de pedir ayuda cuando lo requiera. No así cuando se utiliza el proceso orientado al rendimiento, ya que se comparan a los alumnos y alumnas entre los y las más hábiles y los y las menos hábiles, se hacen evidentes las debilidades de los niños y las niñas, provocando ansiedad en ellos y ellas (Miranda, Jarque y Tárrega, 2005).

- c) Características de las y los docentes. - Deben brindar confianza, ser comprensivos y tener la sensibilidad para detectar alguna habilidad especial en cada uno y cada una de sus alumnas o alumnos y hacérsela saber (Silas, 2008).

El manejo del aula por parte de las y los docentes es fundamental para la prevención de la violencia. Esto incluye la forma de enseñar, las relaciones con los alumnos y las alumnas, el grado de poder que se ejerce sobre ellos y ellas y su forma de intervenir ante los problemas. Las y los docentes deben establecer una relación positiva con cada uno y cada una de sus alumnas y alumnos, inculcando el respeto y las normas, es decir, manteniendo la disciplina sin ser demasiado rigurosos o rigurosas (Miranda, Jarque y Tárrega, 2005).



Con frecuencia, las alumnas y los alumnos no participan en la elaboración de reglas de conducta en la escuela, ni en el diseño de actividades, ni se les demuestra una forma razonable y democrática para la solución de conflictos que la dinámica de convivencia produce. Se trata de un ejercicio de poder en el cual no se es democrático, donde la elaboración de las normas y convenciones que hay que asumir, y que constituyen la base de la disciplina escolar, se convierte en un problema

que genera conflicto y un deterioro en la convivencia (Del Rey y Ortega, 2002). Este punto será retomado en el capítulo IV en el apartado de manejo de límites en el aula, el cual incluye algunas sugerencias prácticas.

- d) Clima social del aula.- En este punto intervienen las conductas y características de las alumnas y los alumnos, así como las y los docentes, ya que de esto va a depender en gran medida la autoestima, la motivación para aprender y la actitud hacia la escuela de los niños, niñas y jóvenes (Miranda, Jarque y Tárraga, 2005).

Frecuentemente, cuando existe una atmósfera competitiva en el aula, surgen conflictos originados por una actitud egoísta entre los alumnos y las alumnas, la falta de habilidades para trabajar en equipo o la falta de confianza en la o el docente o en sus compañeros y/o compañeras (William, 1984).



En otros casos, en las relaciones entre pares surgen pautas de poder, en donde una persona es dominante y la otra dominada y que, en poco tiempo termina conduciendo hacia una relación de violencia y maltrato sostenido, donde también existen espectadores y espectadoras que animan a la persona que violenta, pero hay otros que tratan de ayudar a quien está siendo violentado o violentada, no siempre con éxito. Aunado a esto, se encuentra la tolerancia y la minimización de la situación por parte de los adultos y las adultas, en este caso de autoridades escolares.

Así pues, la comprensión de las relaciones y lo que gira alrededor de estas no es fácil, requiere aprender a describir y analizar las estructuras de participación y las dinámicas de poder, comunicación, sentimientos, emociones y valores que estas despliegan en el día a día de la convivencia escolar (Del Rey, Gómez y Ortega, 2003).

En la escuela los niños, niñas o jóvenes, al observar sus capacidades, sus logros y al sentirse satisfechos por el aprendizaje, refuerzan sus conductas positivas y más cuando estas observaciones provienen de las y los docentes, haciendo a un lado y disminuyendo todas las expresiones negativas, sin olvidar, claro está, el establecer límites y valores; así, esto ayudará a un mejor clima escolar y se logrará un ambiente más positivo, que brinda confianza y seguridad a los niños y las niñas (Molledo y Miranda, 2004).

Un clima escolar positivo se desarrolla cuando están presentes en las relaciones de todos sus miembros, valores que favorezcan el respeto, la comunicación, la solidaridad, la convivencia y la participación. Donde la profesora y el profesor, además de dirigir la educación, acompaña en el crecimiento de sus alumnos y alumnas, es susceptible de las necesidades concretas que puedan surgir en los procesos de aprendizaje y favorece la democratización en las relaciones con los educandos (Centros de Integración Juvenil, 2008).



De este modo, los principios básicos que toda escuela debe seguir para la convivencia escolar son (Política de Convivencia Escolar, 2003):

1. Todas las actrices y los actores de la comunidad educativa son sujetos de Derecho. Son actores de la comunidad escolar la Dirección y/o Equipo de Gestión, padres, madres y apoderados o apoderadas, docentes, estudiantes, asistentes de la educación y ministerios de educación.
2. Todos los niños, las niñas, las y los jóvenes, son sujetos y sujetas de Derecho, por lo que es obligación de todos y todas, principalmente de las y los docentes, conocerlos y aplicarlos.
3. La educación como pleno desarrollo de la persona, es decir, no sólo la adquisición de conocimientos, sino el desarrollo de habilidades e inculcar en niños, niñas y jóvenes valores y respeto.

4. Convivencia democrática y construcción de la ciudadanía en la escuela. Los niños, niñas y jóvenes deben participar en la implementación de normas, así como actividades, para llegar a acuerdos.
5. La convivencia escolar es un ámbito de consistencia ética.
6. El respeto y la protección de la vida pública y privada de la persona y su familia.
7. Igualdad de oportunidades para todos y todas.
8. Las normas de convivencia son la relación del Derecho y la Ética.

Finalmente, se debe hacer de la escuela un lugar de protección para diferentes adversidades en los demás contextos, sin violencia, fomentando la convivencia escolar mediante la capacitación a docentes, cambiando las estrategias pedagógicas tradicionales con el objetivo de "reconocer la individualidad, cualidades y limitaciones", educando con base a los cuatro pilares de la educación e inculcando los valores y derechos de cada una y cada uno de los niños, niñas y jóvenes, hacer de este contexto un lugar de convivencia fomentando la paz.

Enseñar convivencia no es un tema, sino una práctica diaria, de trabajo en grupo, donde el único camino es la cooperación, el diálogo y la confrontación crítica y respetuosa de ideas.



CAPÍTULO II

EDUCACIÓN PARA LA PAZ

2.1. La educación



Existe una gran diferencia entre enseñar y educar. La inmensa mayoría de las actividades y tareas, tienen un formato y se derivan de objetivos cognitivos, a esto se le denomina enseñar; sin embargo, la educación se basa -como ya mencionamos- en aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser, por tal, las grandes finalidades educativas se refieren a la formación de la personalidad social y moral de los escolares (Del Rey, Gómez y Ortega, 2003).

La educación se define como: *“el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad*

alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad” (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, art. 2º, citado en Ministerio de Educación, 2003, p. 5).

En la Convención sobre los Derechos de los niños y de las niñas, Art. 29, se señala:

“Los Estados Partes convienen en que la educación del niño y de la niña deberá estar encaminada a: 1) desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física de los niños y niñas hasta el máximo de sus posibilidades; b) inculcar a los niños y niñas el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) inculcar a los niños y niñas el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que viven, del país de que sean originarios y de las civilizaciones distintas de la suya; d) preparar a los niños y niñas para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar a los niños y niñas el respeto del medio ambiente natural”.

Así, “...todo hecho educativo debe ser un acto consciente que contribuya a elevar los valores humanos, permita enriquecer la cultura e impulse la construcción de una realidad social donde se elimine cualquier forma de violencia, prevalezca la justicia, la tolerancia, la igualdad y la equidad entre los individuos; esto constituye una educación para la paz” (Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., 2002. p. 14).

2.2. Educación para la paz

Muchas veces se piensa en la paz como la ausencia de un conflicto bélico; sin embargo, la paz debe ser inculcada en la educación de niños, niñas y jóvenes, pensando en un contexto de justicia y armonía social, en el cual puedan desarrollarse de manera integral.

De acuerdo a algunos organismos, la paz no sólo se define por la ausencia de guerra y de conflicto, es también un concepto dinámico que necesita ser aprendido en términos positivos, como son la presencia de justicia y armonía social, la posibilidad para los seres humanos de realizar plenamente sus potencialidades y el respeto a su derecho de vivir con dignidad a lo largo de su vida. Un desarrollo humano durable no puede tener lugar sin paz; y sin un desarrollo humano endógeno y continuo, la paz no puede ser mantenida.

Educar para la paz no es una tarea fácil, no consiste en enseñar una serie de conceptos, se centra en el respeto hacia sí mismo y hacia sí misma y hacia las y los demás; implica por parte de todos y todas una serie de acciones continuas para actuar cuando sea necesario ante actitudes discriminatorias e intolerantes.

Difícilmente se aprenderá a respetar a todas las personas si no se acepta que éstas difieren entre ellas, y que hay que respetarlas en sus diferencias. La paz se construye mediante condiciones de justicia y de respeto a la dignidad, es condición para el desarrollo humano, así como para la vigencia de los Derechos Humanos (UNICEF-SEP, 2001).

“Educar para la paz es asumir una forma de vida donde el respeto, la tolerancia y la equidad sean el motor de las acciones que realiza cada persona todos los días, para que exista justicia y democracia en la familia, en el trabajo, en la escuela, en la comunidad, en la ciudad, en el país, entre los pueblos y entre las naciones” (Programa



Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., 2002, p.14).

Referente a la escuela, para desarrollar una educación para la paz, se tienen que modificar ciertas actitudes como actos denigratorios, castigos desmedidos, suspensiones, los cuales se encuentran fuertemente arraigados en las metodologías de enseñanza-aprendizaje tradicionales. La escuela debe ser un lugar de convivencia para desarrollar experiencias que conduzcan a intuir y descubrir la paz como la forma de vivir relaciones interpersonales, enseñándoles a pensar y no a memorizar, a dar respuestas a sus necesidades e intereses (García y Ugarte, 1997).

La educación para la paz consta de tres conceptos básicos (García y Ugarte, 1997):

1. Paz positiva.- Es la presencia de condiciones de vida más justas, de cooperación, de respeto y confianza mutua. Enfatiza los valores y formas de relación humana. También hace referencia al aprecio de las diferencias culturales, la tolerancia y el respeto por el otro, la igualdad entre las personas y la defensa de los Derechos Humanos.
2. La Noviolencia.- Noviolencia, sin espacio intermedio, propone a alumnos, alumnas y docentes, dar respuestas activas, acciones en la defensa de la vida y los Derechos Humanos. Invita a mantener una actitud crítica y de cambio frente a las injusticias, ofreciendo respuestas no violentas a los conflictos, demostrando que la espiral de la violencia se puede romper.
3. Manejo creativo del conflicto: La violencia es una reacción destructiva al conflicto que impide generar relaciones que valoren el respeto, la igualdad, la tolerancia y la justicia.



Educación para la paz hace referencia a la solución de conflictos. Los conflictos no son sinónimo de violencia, forman parte de la convivencia de los seres humanos. Son muy diversas las formas de actuar, pensar y expresarse y suelen aparecer diferencias entre éstas; sin embargo, estas diferencias y la solución de conflictos ayudan al crecimiento y enriquecen al ser (Schmelkes, 2001).

Existen diferentes propuestas para educar para la paz, una de éstas es la pedagogía de la confianza, la cual refiere que la forma en cómo las personas administran sus conflictos desde la infancia debe ser de la mejor manera, ya que de ésta depende de cómo los enfrenten en la vida adulta. Aprender a administrar el conflicto supone tener confianza en sí, la angustia provoca conductas agresivas y en muchos casos, violentas, o estados depresivos que obstaculizan la resolución concreta de un conflicto. Por eso no puede haber pedagogía de la paz sin una pedagogía de la confianza que permita al niño y a la niña afirmarse a sí mismo y a sí misma a través de la mirada del otro y de la otra, de manera positiva y distante.

Se toman como valores principales la autonomía y la solidaridad, y refiere que no puede haber pedagogía de la paz sin la búsqueda del conocimiento del otro y de la otra, por el que viene el conflicto. De esta manera, tener un buen conocimiento del otro y de la otra siempre ha sido la mejor manera de encontrar el lenguaje en palabras y en acciones que pueda comprender y aceptar.

Entonces, el objetivo de la educación para la paz debe ser desarrollar comportamientos de iniciativa, de autonomía, de solidaridad, de hacer que los niños, niñas y jóvenes adquieran el sentido crítico, pero también enriquecer sus capacidades de análisis y de reflexión a partir de elementos de conocimientos históricos, filosóficos, científicos, entre otros.



Otro enfoque actual en cuanto a educación para la paz se refiere, es el de la educación para el desarrollo de habilidades psicosociales, definidas por la Organización Mundial de la Salud como destrezas fundamentales para la convivencia. Este enfoque es el retomado para este proceso de intervención y será desarrollado en el capítulo IV.

Permitir a cada quien vivir pacíficamente su diferencia, ser reconocido y respetado, pasa por la posibilidad, para los y las demás, de expresar su sorpresa y dudas. La información y los intercambios evitan encerrarse en la burla, agresividad y violencia, por el miedo a esta diferencia (CODHEM, 2000).



2.3. Educar para la paz en la escuela



Algunas actitudes del docente para solucionar los conflictos en la escuela pueden ser: capacidad de arriesgarse en intentar nuevas alternativas, apertura al cambio, constante revisión de las relaciones con sus alumnos, alumnas y colegas, capacidad de escucha, ánimo y entusiasmo, buen humor, ver los problemas desde distintas perspectivas, tolerancia y paciencia, respeto por las diferencias, promoción de espacios de confianza, estar abierto a las críticas y otorgar participación y libre expresión al grupo (García y Ugarte, 1997).

Se debe adaptar una pedagogía que se apoye sobre prácticas democráticas, el respeto a los derechos de los niños, niñas y jóvenes:

“Enseñamos a los niños y niñas en función del proceso que ofrecemos, en función de la organización de nuestro sistema educativo. Los niños y las niñas tratan de imitar la manera en la que resolvemos los conflictos en nuestras propias clases”. (Colin Power, director adjunto de la UNESCO, 1992, citado en CODHEM, 2000)

Modificando conductas y actitudes se puede establecer un aula pacífica, definida como una comunidad cálida y acogedora, donde esté presente la cooperación entre niños y niñas, comunicación, tolerancia, expresión emocional positiva (tomando en cuenta las actitudes arriba mencionadas) y la habilidad para responder creativamente ante los conflictos.

Hay que recordar que este trabajo es tanto de docentes como de alumnos y alumnas, es por eso que así como niños, niñas y jóvenes tienen derechos, también tienen compromisos.

Entonces, la creación de una escuela pacífica consiste en lograr que el colegio sea un lugar en el cual las y los estudiantes y docentes puedan promover un ambiente armónico y productivo en el que todas y todos aprendan y se diviertan en un clima de respeto y tolerancia, pero además sean capaces de reflejar su aprendizaje a diversos contextos y situaciones, ya que dentro de esta dinámica las escuelas capacitan a los niños y niñas de forma tal que éstos sean capaces de resolver sus conflictos.

Finalmente, una de las principales acciones para fomentar educación para la paz, es la capacitación tanto a las profesoras y profesores, como a las y los responsables de cuidado y crianza y las alumnas y alumnos. Para ello es de suma importancia "reconocer la individualidad, cualidades y áreas de oportunidad" de cada una y cada uno de los niños, niñas y jóvenes, así como fomentar los derechos de los mismos y de las mismas.



CAPÍTULO III

DERECHOS DE LAS NIÑAS, LOS NIÑOS Y LAS Y LOS JÓVENES

3.1 Trabajando con un enfoque de Derechos Humanos



Los Derechos Humanos son garantías jurídicas universales que protegen a las y los individuos y a los grupos contra acciones y omisiones que interfieren con las libertades, con los derechos fundamentales y con la dignidad humana.

Entre las principales características de los derechos cabe citar las siguientes (Naciones Unidas, 2006):

- Son universales, son derechos de TODAS y TODOS los seres humanos;
- Se centran en la dignidad intrínseca y el valor igual de todas y todos los seres humanos;
- Son iguales, indivisibles e interdependientes;
- No pueden ser suspendidos o retirados;
- Imponen obligaciones de acción y omisión;
- Han sido garantizados por la comunidad internacional;
- Están protegidos por la ley.

Origen de los Derechos de las niñas, los niños, las y los jóvenes

La Organización de las Naciones Unidas aprobó en 1948 la Declaración Universal de los Derechos Humanos que, implícitamente, incluía los derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes (cabe señalar que a lo largo de este texto nos referiremos a jóvenes incluyendo per se a las y los adolescentes). Posteriormente se llegó al convencimiento de que las particulares necesidades de los niños y las niñas debían estar especialmente enunciadas y protegidas. En 1959 se aprueba por unanimidad la Declaración Universal de los Derechos del Niño, sin embargo, no incluía aún obligaciones jurídicas para los Estados participantes.

Es hasta el 20 de noviembre de 1989, que la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño. Este tratado eleva a la categoría de ley internacional todos los derechos que garantizan la supervivencia, el desarrollo y la protección de los niños, las niñas las y los jóvenes. Este es un tratado sin precedentes, ya que ha sido ratificado por todos los países del mundo, con excepción de E.U y Somalia; sin embargo, hay que mencionar que en mayo del 2002, Somalia firmó la Convención y manifestó su intención de ratificarla.



El artículo 42° de la Convención indica que el Estado debe dar a conocer los derechos de los niños y las niñas de manera amplia para que tanto ellos y ellas como las y los adultos los conozcan por igual. Por lo tanto, es obligación de todo aquel involucrado o involucrada en la educación de los niños, niñas y jóvenes, conocer estos derechos para promover y vigilar su ejercicio en la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general.

Derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes

Los artículos están organizados en tres grupos siempre en función del interés superior de las niñas y los niños.

- Artículos de Provisión: Hacen referencia a las garantías individuales de los niños, niñas y jóvenes, entendiendo como niños y niñas, aquellas personas menores de 18 años de edad. Estos derechos son: derecho a la vida, la libertad, identidad, educación, así como el respeto a su vida privada, familia, casa, honra y reputación. De igual forma se indica que en la escuela no se les deben imponer castigos que vayan en contra de su dignidad.
- Artículos de Participación: Se refieren a los derechos del niño y la niña con relación a los demás, como: el derecho a la libertad de expresión, de pensamiento y de conciencia, derecho a reunirse libremente y a formar agrupaciones en forma pacífica, derecho a tener su propia vida cultural, a practicar y profesar su propia religión y a hablar su propio idioma. Tienen derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a participar libremente en la vida cultural y en las artes.
- Artículos de Protección: Referentes a las medidas legislativas, jurídicas, administrativas, sociales y educativas, que el Estado debe



adoptar para proteger a niños, niñas y jóvenes contra toda forma de perjuicio o abuso físico, sexual o mental, descuido o trato negligente, malos tratos, explotación laboral, sexual, tráfico, trata de personas o cualquier actividad que perjudique su bienestar, y en caso de que alguien los maltrate o violente, los niños, niñas y jóvenes tienen derecho a recibir un tratamiento adecuado que les permita gozar de una vida sana y feliz.

En el anexo 1, se incluye un resumen sobre la Convención de los Derechos del Niño, que es importante revisar a profundidad para su conocimiento y futuro trabajo dentro de las aulas.

Aplicación de los Derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes en México



La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos establece los lineamientos básicos sobre los cuales se elaboró en el 2000, la Ley para la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Con ella se materializa el artículo 4º constitucional, para garantizar en el plano legislativo, la protección de la infancia basada en la garantía de sus derechos.

En cumplimiento del Artículo 44º de la Convención sobre los derechos del niño, se realiza anualmente desde 2005, la publicación La Infancia cuenta en México para el monitoreo estadístico de datos sobre la infancia y sus derechos en el ámbito nacional.

En lo local, de acuerdo a la Ley de los Derechos de los niños y niñas en el Distrito Federal, se han realizado diversos trabajos referentes a la legislación, políticas públicas, estudios sobre trabajo infantil, entre otras.

En cumplimiento del Artículo 12º de la Convención de los Derechos del Niño se convocan anualmente a nivel nacional Parla-mentos Infan-

tiles. En el Distrito Federal éstos se llevan a cabo desde 2006, con la participación de niños, niñas y adolescentes de 12 a 14 años de edad, incluyendo a los que viven en situación de riesgo y calle, albergues y casas hogar; los que asisten tanto a escuelas públicas como privadas, indígenas y aquellos que viven con alguna discapacidad.

En una consulta realizada en 2006, con el tema “La Escuela que queremos” se obtuvieron por ejemplo, los siguientes resultados en el Distrito Federal: alumnos y alumnas de 1° a 3° de primaria consideraron, entre las opciones que se les presentaron, que tener maestros que nos escuchen y traten bien (35.74%) es el aspecto más importante que se debe mejorar en las escuelas. Por su parte los alumnos y alumnas de 4° a 6° de primaria, votaron por tener maestros que tomen en cuenta nuestros intereses, necesidades y opiniones (26%). El esquema se repite en secundaria y bachillerato con el 19.26% que desean que los maestros no abusen de su autoridad y sean congruentes entre lo que dicen y hacen.



La importancia de trabajar con un enfoque de Derechos

La mayoría de las actividades de los niños, niñas y jóvenes están programadas para su bienestar según ideas de las y los adultos y por tal motivo, tienen muy pocas oportunidades de expresarse, de opinar sobre lo que les conviene o no, sobre lo que desean, de participar en la toma de decisiones de asuntos que les conciernen (Gaitán y Martínez, 2006). Anteriormente este sector de la población estaba desprotegido, hasta que se redactaron los derechos de las niñas y los niños; sin embargo, estos derechos son generalmente considerados como derechos secundarios o cedidos de los derechos de otras personas. Los niños, las niñas y las y los jóvenes se encuentran en una posición especialmente vulnerable para hacer valer sus derechos por sí mismos, y pocas veces son reconocidos como interlocutores en las decisiones que se toman a su respecto, ya que su capacidad de influir en todo

aquello que les afecta les es negada sistemáticamente en los ámbitos familiar, escolar, comunitario, institucional y de gobierno. Sus voces son raramente consultadas y menos aún tomadas en cuenta.

Es por eso que en la Convención sobre los Derechos de los niños, niñas y jóvenes, se crean artículos referentes a su participación en la vida social, favoreciendo un cambio de rol, de sujetos pasivos a individuos responsables de sí mismos o sí mismas que contribuyen a la construcción del bien común (Gaitán y Martínez, 2006).

Trabajando con un enfoque de derechos se fomenta la participación de las niñas, los niños y las y los jóvenes; el reconocimiento y respeto de sus derechos hace que se consideren sujetos y sujetas de derechos e integrantes de la sociedad, quitándolos de su posición de subordinación ante los juicios de los adultos y de estereotipos que dificultan su desarrollo (Gaitán y Martínez, 2006). Principalmente, la Convención protege y cuida el interés superior del niño y de la niña.



El trabajar con un enfoque de derechos además de dar la posibilidad al niño, niña o joven de participar de manera activa y ser responsable, ayuda a la eficacia de sus intervenciones en las instituciones, los involucra en situaciones de su comunidad y su entorno, y forman parte de los asuntos que les afectan de algún modo (Gaitán y Martínez, 2006).

Según la Convención sobre los Derechos de los niños, niñas, el enfoque de derechos se debe basar en cuatro principios (Gaitán y Martínez, 2006):

- Interés superior, que significa que las acciones se deben de realizar según el interés del niño, de la niña y de la o el adolescente y no de otro u otra.
- No discriminación; es decir, que los derechos se deben aplicar tanto a niños como a niñas y jóvenes, sin importar su edad, raza,

sexo, color, origen nacional o étnico, condición socioeconómica, ideología, religión, idioma, impedimentos físicos o cualquier otra (Artículo 2°).

- Derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo, que incluye el desarrollo del niño y la niña en todos sus aspectos: físico, emocional, cognitivo, social.
- Derecho a expresar su opinión y a que sea tomada en cuenta.

De ahí la relevancia de trabajar con un enfoque de derechos en el ambiente escolar y los demás contextos, ya que es obligación de los docentes y demás autoridades de la escuela fomentar un buen clima escolar, y esto se puede lograr tomando en cuenta los principios referidos por la Convención como base para trabajar con un enfoque de derechos; de este modo se fomenta la participación de todos los alumnos y todas las alumnas, sin hacer distinción, solucionando o enfrentando los conflictos de manera gratificante sin hacer uso de la violencia, ya que se toman en cuenta las opiniones de las y los estudiantes, pero principalmente se escuchan sus ideas y diferencias y se trabajan con éstas (Gaitán y Martínez, 2006).





3.2 Los Derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes en la escuela



Los conceptos ligados a los Derechos Humanos pueden y deben ser asimilados desde temprana edad, por ejemplo, los niños y las niñas de nivel preescolar y de primaria ya pueden tener la experiencia de la resolución no violenta de conflictos y del respeto a los otros, en el marco de su clase.

La iniciación de las y los jóvenes puede partir desde nociones más abstractas de los Derechos Humanos como las que suponen la comprensión de conceptos filosóficos, políticos o jurídicos, las cuales, podrán hacerse en el nivel secundaria, particularmente en materias como Historia, Geografía, Ciencias Sociales, Civismo, así como analizando problemas de actualidad; en donde la o el docente deberá tomar como punto de referencia los acuerdos o los pactos internacionales, evitando imponer sus convicciones personales a los alumnos y las alumnas y orientarles hacia luchas ideológicas.

Es por eso que los derechos en la escuela se pueden aprender:

- 1) Como contenidos en su formación, para que los conozcan y puedan aplicarlos en la escuela, así como en los demás contextos en donde se mueven.
- 2) En su manera de relacionarse y convivir con sus profesores y profesoras, compañeros y compañeras, tomando en consideración que tanto ellos y ellas como las y los demás, tienen derechos y existen normas de convivencia que se deben respetar (MINE-DUC).

No se trata sólo de conocer o memorizar derechos, se trata de aplicarlos y hacerlos valer, por lo que es fundamental que todos los niños, las niñas y las y los jóvenes observen y sientan que sus derechos son respetados en la escuela, lugar donde generalmente se los enseñan, sin embargo, también es obligación de padres, madres, responsables de su cuidado y crianza, y sociedad en general, hacerlos respetar.



El respetar y hacer valer los derechos de los niños, las niñas y las y los jóvenes probablemente no sea tan fácil para aquellos y aquellas a quienes no se les fueron respetados y que vivieron bajo la idea de que adultos o adultas tenían la razón, sin valer la opinión de una persona menor de edad. Es necesario cambiar la forma de relacionarse entre adultos y adultas y personas menores de edad en la familia y la escuela. Por ello, padres, madres, docentes y cualquier otro u otra responsable de su cuidado y crianza deben de (MINEDUC):

- Tener la voluntad de escuchar a sus hijos, hijas y/o alumnos y alumnas, tratando de comprender su opinión y la de ellas y ellos mismos.
- Buscar soluciones que tomen en cuenta los puntos de vista de los niños, las niñas y las y los jóvenes.

- Enseñar a respetar con el ejemplo, ésta es la mejor manera de aprender y hacer valer estos derechos.

En la escuela, se propone:

- Crear un ambiente propicio donde se impulse la participación del niño, de la niña y la o el joven, donde se pueda expresar francamente y se discutan sus opiniones, donde la libertad de expresión esté garantizada, tanto para estudiantes como docentes, así como la participación de las y los responsables del cuidado y la crianza en las actividades de sus hijos e hijas.
- Los y las docentes deben saber discernir, así como combatir todas las formas de discriminación en las escuelas y ser impulsados e impulsadas a afrontar y vencer sus propios prejuicios.
- Se puede celebrar en la escuela la Jornada Internacional de los Derechos Humanos (10 de diciembre) y el Día Internacional de los Derechos del Niño (20 de noviembre), así como el 30 de enero, Día internacional por la no violencia hacia las niñas y los niños.



Para comprender los Derechos Humanos, son necesarias una serie de aptitudes, tales como (Consejo de Europa, 1985):

- Las aptitudes intelectuales, en particular:
 - Aptitudes ligadas a la expresión oral y escrita, incluyendo la capacidad de discutir, escuchar y defender sus opiniones.
 - Aptitudes en las que interviene el juicio, donde pueden reunir y clasificar material proveniente de diferentes fuentes incluyendo los medios de difusión y saber analizarlo para extraer conclusiones objetivas y equilibradas, saber reconocer las opciones prejuiciadas, los estereotipos y las discriminaciones.
- Las aptitudes sociales como saber reconocer y aceptar las diferencias, aceptar con las demás relaciones constructivas y no opre

sivas, resolver los conflictos de manera no violenta, asumir responsabilidades, participar en las decisiones, comprender la utilización de los mecanismos de protección de los derechos en los niveles local, regional, nacional y mundial.

Los conocimientos que deben adquirirse en el aprendizaje de Derechos Humanos son (Consejo de Europa, 1985):

- Los principales derechos, deberes, obligaciones y responsabilidades del ser humano.
- Las diversas formas de injusticia, desigualdad y discriminación.
- Las personalidades, los movimientos y los grandes acontecimientos que, en la historia, han marcado con éxito o no, la lucha constante a favor de los Derechos Humanos.
- Las principales declaraciones y convenciones internacionales que tratan de los Derechos Humanos.

Se debe procurar centrarse en los aspectos positivos, ya que numerosos ejemplos de negación o violación a los Derechos Humanos, corren el riesgo de generar en alumnos y alumnas un sentimiento de impotencia y desánimo, por lo cual conviene mostrarles también los progresos y los éxitos.

El estudio de los Derechos Humanos, tiene como objetivo conducir a los alumnos y a las alumnas a comprender y considerar con simpatía las nociones de justicia, igualdad, paz, libertad, tolerancia, dignidad, derecho y democracia; dicha comprensión debe ser intelectual y basada en las experiencias vividas; por ello es importante, que las escuelas ofrezcan a los alumnos y las alumnas las posibilidades de conocer una implicación afectiva en los Derechos Humanos y expresar sus sentimientos por medio del arte: teatro, música, creación literaria o de los medios audiovisuales.



Todo derecho siempre va de la mano con un compromiso

Todos los niños, las niñas y las y los jóvenes, así como tienen derechos, también tienen responsabilidades en la vida que deben conocer. Por lo que es labor de las y los docentes, en toda situación de conflicto que se presente, hacer conciencia de que sus derechos, son derechos que gozan todos los seres humanos y que para mantener un derecho, es importante no violar el ajeno.

Es importante explicar que las normas o reglas son necesarias para la vida colectiva, son las garantías idénticas para todos que por una parte, otorgan derechos y por la otra, establecen o imponen responsabilidades que hay que conocer y asumir. Es justamente el cumplimiento de ambas partes lo que permite una óptima convivencia de las y los seres humanos en sociedad.



Pero una norma no es buena en sí, por consiguiente debe enseñarse a los niños, las niñas y las y los jóvenes a analizar sus derechos y responsabilidades o compromisos para que tengan claridad de ellos y ellas, les acepten y se establezcan contratos y/o acuerdos.

Algunos de estos compromisos son:

1. Respetar a sus padres y madres, a sus maestros y maestras, a sus compañeros y compañeras y a todas las personas sin importar edad, sexo, nivel socioeconómico, religión, nacionalidad o sus impedimentos físicos y mentales.
2. Ayudar en las labores del hogar y cumplir con las tareas escolares en la medida de sus posibilidades.
3. Hablar siempre con la verdad y cumplir lo prometido.
4. Respetarse a sí mismos y a sí mismas. Su cuerpo, pensamiento y sentimientos, son lo más importante que tienen.

5. Respetar y cuidar el medio ambiente.
6. Respetar las opiniones y costumbres de los demás, aunque no sean iguales a las suyas. Tienen derecho a tener opiniones contrarias a otras personas, pero la responsabilidad de expresarlas correctamente sin herir a las y los demás.
7. Respetar a las leyes que rigen a la sociedad.

Son compromisos fáciles de cumplir, siempre respetando el nivel de madurez del niño y de la niña y, en la medida de sus posibilidades y limitaciones, pero lo más importante es que lo vivan con el ejemplo de quienes la o lo rodean.

Todo esto significa que en la tarea educativa, y en la vida de las escuelas, debemos trabajar en la formación y contribución para la construcción de la ciudadanía de niñas, niños y jóvenes responsables y autónomos o autónomas, para una sociedad más justa, pues, hablar de compromisos, en lugar de deberes, es hablar de respeto, solidaridad y libertad.

CAPÍTULO IV

LAS HABILIDADES PSICOSOCIALES

En los esfuerzos múltiples por llegar a un enfoque efectivo para mejorar la calidad de vida de niños, niñas y jóvenes, existen diversos planteamientos. Uno de los más actuales es el de las habilidades psicosociales. Las habilidades, a diferencia de las actitudes o de las competencias, son destrezas específicas encaminadas a desempeñar una tarea, van acompañadas de conocimientos, actitudes y valores y, a diferencia de las competencias, su objetivo no es medir la efectividad frente a otras personas, sino desarrollar comportamientos que contribuyan a la salud mental y social del propio sujeto.

Existen distintos tipos de habilidades necesarias para convivir consigo mismo o consigo misma y con otros u otras de manera armoniosa, éstas han sido agrupadas de muy distintas maneras de acuerdo a los autores que las trabajan, pero las habilidades psicosociales a las que hacemos referencia en este texto provienen del enfoque genérico, donde las habilidades son concebidas como herramientas de supervivencia aplicables en una amplia gama de situaciones y su aprendizaje se centra en temas amplios como mejorar las relaciones humanas o prevenir riesgos psicosociales tales como la violencia o las adicciones, a diferencia de las habilidades aplicadas donde se estudian habilidades instrumentales concretas, aplicables sólo a contextos específicos como el laboral.

El enfoque genérico agrupa, además, un conjunto de habilidades básicas conocidas como life skills o habilidades para la vida. Estas habilidades provienen del campo de la educación no formal y han sido empleadas con sectores marginados. Tienen su origen en una perspectiva cognoscitiva del aprendizaje social, basada en la psicología cognitivo conductual que plantea que una habilidad se inserta en un



proceso más general de interacción, por lo cual involucra también la representación cognitiva y no sólo la conductual (Roth, 1986).

El enfoque de las habilidades psicosociales, como se mencionaba, surge de la propuesta de la OMS en 1993, como una serie de diez habilidades llamadas habilidades para la vida o life skills, éstas son: conocimiento de sí mismo o sí misma, comunicación efectiva o asertiva, toma de decisiones, pensamiento creativo, manejo de emociones y sentimientos, empatía, relaciones interpersonales, solución de problemas y conflictos, pensamiento crítico y manejo del estrés (Mantilla, 2004). Las habilidades para la vida también son llamadas habilidades psicosociales, ya que tienen componentes psicológicos tales como el autoconocimiento de las propias emociones y componentes necesarios para una adecuada interacción social, tales como la resolución creativa de conflictos (Raineri, 2001).

La importancia de trabajarlas en grupos de niños, niñas y jóvenes que ejercen y sufren la violencia escolar es relevante, de acuerdo a Díaz Aguado (citado en Serrano, 2006), porque los problemas de violencia y exclusión de niños, niñas y jóvenes pueden estar vinculados a un escaso desarrollo de habilidades básicas en etapas anteriores; por otro lado, permite abordar problemáticas muy diversas a partir de un enfoque integral.

El adecuado desarrollo de estas habilidades para resolver tareas específicas de interacción con otros, hacen menos vulnerables a las personas en las situaciones de riesgo psicosocial en general, con lo cual constituyen factores de protección. Por el contrario, las deficiencias en el desarrollo de estas habilidades aumentan la vulnerabilidad de la persona. Es por ello que deben trabajarse con cada una de las actrices y los actores involucrados en el bullying, ya que, como hemos visto, tanto quien ejerce como quien recibe la violencia y quien la observa, es una chica o un chico con cierto grado de vulnerabilidad y de



deficiencia en sus interacciones sociales. Estas deficiencias se producen debido a una falta de seguridad básica proporcionada en la infancia en la relación de apego, lo cual le permitiría al niño o a la niña, idealmente desarrollar expectativas positivas de sí mismo o sí misma y de los y las demás, además de aproximarse al mundo con confianza. Cuando el niño o la niña carece de esta seguridad básica desarrolla una visión negativa del mundo y se acostumbra a responder a él con violencia y retraimiento (Díaz Aguado, citado en Serrano, 2006).

Ya que estas habilidades no siempre son enseñadas en la familia o en la escuela por diversas razones, se vuelve cada vez más necesario que otro tipo de instituciones gubernamentales y no gubernamentales fortalezcan estos aspectos tan importantes en la vida de los niños, niñas y jóvenes, tal es la tarea de la Secretaría de Educación del Distrito Federal, a través del Programa por una Cultura de NoViolencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa.



Es por ello que en este proceso, las habilidades psicosociales tienen un papel fundamental. Para ello se ha partido de un enfoque que integra a todos los adultos y las adultas responsables de la educación de niños, niñas y jóvenes que puedan proporcionarles procesos internos positivos de interacción con adultos y adultas, que les ayuden a confiar en sí mismos y sí mismas, a expresar sus emociones y a tener relaciones más positivas con sus pares. Estos adultos y adultas son el personal escolar, así como las y los responsables de cuidado y crianza, quienes también reciben entrenamiento en habilidades psicosociales básicas.

Las habilidades psicosociales que se retomaron en este proceso de intervención se enlistan y describen en el siguiente cuadro:

Habilidad	Descripción
Autoestima	<p>Implica la confianza y el respeto por sí misma o sí mismo. Refleja la valoración que cada persona tiene acerca de su habilidad para enfrentar los desafíos de la vida; es decir, para comprender y superar problemas, así como de su derecho a ser feliz. Esto es respetar y defender sus intereses, necesidades y formas de pensar y vivir.</p> <p>Para generar una autoestima alta es esencial el conocimiento y la valoración de nosotros mismos y nosotras mismas.</p>
Manejo de emociones	<p>Ayuda a reconocer y nombrar nuestras emociones y las de otras personas y a ser conscientes de cómo influyen estas en nuestro comportamiento social para responder a ellas en forma apropiada.</p> <p>Normalmente, las emociones muy fuertes, sean estas positivas o negativas, son más difíciles de manejar. El enojo es una de las emociones fuertes que puede ser difícil de manejar, a menos que una persona aprenda cómo hacerlo.</p> <p>Para aprender a manejar las emociones, el primer paso es saber reconocerlas y nombrarlas.</p>
Resolución creativa de conflictos	<p>El conflicto es parte inherente de las relaciones humanas, ya que en estas siempre existirán diferencias de personalidad y objetivos, que nos hacen distintos y únicos. Los conflictos pueden ser solucionados desde formas distintas a la violencia, la cual implica el establecimiento de un dominio sobre el otro a través de distintos medios (físicos, psicológicos, económicos, sexuales, etc).</p> <p>Solucionar conflictos de manera creativa implica encontrar formas alternativas a la violencia; para ello es necesario reconocer intereses, motivaciones y emociones personales, pero al mismo tiempo los de otros y otras, aprendiendo técnicas como la negociación y la mediación cuando existen desacuerdos.</p>



Comunica-
ción asertiva

Es la capacidad de expresarse de forma clara, directa y segura, ya sea de manera verbal o no verbal. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar objetivos personales en un ambiente de convivencia social. La comunicación asertiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad.

Asimismo, involucra la capacidad de actuar en una forma equilibrada sin tender a la agresión ni a la pasividad para alcanzar nuestros objetivos.

A continuación se explica con mayor profundidad cada una de estas habilidades y se sugieren actividades para desarrollarlas con los distintos tipos de poblaciones.

4.1. Autoestima

Por Susana Araceli López Espinoza

“Un ser humano no puede esperar realizar su potencial sin una sana autoestima, tampoco puede hacerlo una sociedad cuyos miembros no se respetan a sí mismos, no valoran su persona ni confían en su mente”.

Branden, 2002.



El concepto de la autoestima ha sido bastante estudiado. Se ha investigado su presencia o ausencia en niños y niñas, jóvenes, adultos y adultas. También se ha analizado el por qué algunos hogares promueven una autoestima sana en sus miembros y otros no. Igualmente se ha visto si la actitud de ciertos profesores o profesoras influye en la autoestima de sus educandos y cómo.

Branden (2002) concibe a la autoestima como una necesidad humana profunda y poderosa, esencial para una sana adaptación, para el funcionamiento óptimo y para la autorrealización. La confianza en la propia capacidad de pensar y de enfrentar los desafíos básicos de la vida. Implica la confianza en el derecho a triunfar y ser felices y el sentimiento de ser respetados, dignos y dignas.

“Cuando usted cree que puede, tiene razón; cuando cree que no puede, también tiene razón” (LaPrensa.hn, 2009).

La autoestima está configurada por factores internos (ideas, creencias, conductas) y externos (mensajes transmitidos verbal o no verbalmente y experiencias suscitadas con personas significativas).

Branden (2002) habla de dos aspectos que conforman la autoestima saludable: el primero de ellos es la eficacia personal, que se refiere a la confianza en el funcionamiento de la mente, en la capacidad de pensar y entender, para aprender, elegir y tomar decisiones; es decir, la posibilidad de esperar el éxito debido a los propios esfuerzos.

El segundo aspecto es el respeto a uno mismo y a una misma, el cual se refiere a reafirmar la valía personal, en una actitud positiva hacia el derecho de vivir y de ser feliz. Es la convicción de que vale la pena actuar para apoyar, proteger y alimentar la propia vida y el bienestar personal. Es tener confianza y admiración por nosotros mismos y nosotras mismas y ello asentado en la realidad.

Si uno de estos aspectos falta, la autoestima se deteriora.

La autoestima contempla lo que necesita hacerse y dice "puedo hacerlo". El orgullo contempla lo que se ha conseguido y dice "lo hice" (Branden, 2002).

Si nuestras carencias plantean el problema de la insuficiencia, nuestros dones plantean el reto de la responsabilidad (Branden, 2000).

Entre las aportaciones de Branden (2002) está la definición de lo que él considera los seis pilares de la autoestima:

1. Vivir conscientemente.- Ser consciente del entorno y de orientar la acción en consonancia. Significa ser responsable con la realidad, tanto del mundo interior como del exterior.
2. Aceptación de sí mismo y sí misma.- Es un acto de afirmación de sí mismo y de sí misma. Una especie de egoísmo natural que es un derecho innato de todo ser humano. Es una fuerza de la vida. Es el respeto por sí mismo y por sí misma y sus conductas, implica el conocimiento y aceptación de habilidades y deficiencias.
3. Responsabilidad de sí mismo o sí misma.- Exige estar dispuesto y dispuesta a asumir la responsabilidad de los propios actos (aquello que esté al alcance y posibilidad) y del logro de las metas. Es asumir la responsabilidad de la vida y del bienestar. Ser responsables de la consecución de los deseos, de elecciones y acciones, del nivel de conciencia que dedico se dedica a las actividades, de la conducta, de la felicidad personal, de elevar la autoestima, etc.
4. La práctica de la autoafirmación.- Se refiere a tener y saber que se tiene el derecho a existir. Significa respetar los deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada en la realidad. Es una negativa a falsear la propia persona para agradar. La autoafirmación exige oponerse a lo que se rechaza y vivir de acuerdo

- a los valores y expresarlos. Está vinculada a la integridad. Supone también la disposición a enfrentar los retos de la vida y no rehuirlos.
5. La práctica de vivir con propósito.- Es usar todas las facultades para la consecución de las metas que se eligen. Es ser proactivo y no reactivo a la realidad. Donde el proceso de consecución de los logros es el medio por el que se corrobora la eficacia, la competencia en la vida. Significa también cultivar la capacidad de autodisciplina, organizando las conductas en el tiempo al servicio de tareas concretas.
 6. La práctica de la integridad personal.- La integridad consiste en la integración de ideales, convicciones, normas, creencias, por una parte, y la conducta, por otra. Cuando la conducta es congruente con los valores declarados, cuando concuerdan los ideales y la práctica, se tiene integridad. Significa congruencia y concordancia entre las palabras y el comportamiento.



Branden (2002), finalmente, habla de un séptimo pilar en la autoestima y ese es el amor a nuestra vida. Dicho amor, dice, provee de la energía necesaria para hacer el esfuerzo, tener la voluntad, lograr la perseverancia para practicar los seis pilares anteriores.

Dentro del tema de la autoestima, los Centros de Integración Juvenil (2006), en su trabajo para ayudar a quienes les consultan para superar sus adicciones, se refieren a ésta como el resultado de una experiencia psicológica y de una actividad de reflexión y conocimiento personal que se hace evidente en nuestra conducta social. Consideran que se construye de manera progresiva desde el vientre materno, en un proceso dinámico y continuo. Hacen hincapié en las experiencias sanas y amorosas que se pueden obtener en el medio familiar y que serán determinantes en la evolución y el autoconcepto positivo del infante. Enfatizan que una sana autoestima permite el desarrollo del pensamiento crítico en momentos difíciles de cualquier etapa de la vida, con lo que se pueden evitar relaciones de violencia, experimentar con drogas o

practicar relaciones sexuales de riesgo (Centros de Integración Juvenil, 2006).

Hablando de las familias (Rubio, en: La Onda Digital, 2009), menciona que los niños y las niñas aprenden a sentirse bien consigo mismos y consigo mismas, a través de padres que los y las quieren y les marcan los límites del respeto hacia las y los demás. Reasoner, Presidente del Consejo Internacional para la Autoestima, afirmó: "La autoestima es en esencia una vacuna que podemos usar para reducir las desviaciones de comportamiento (...) es la única esperanza para ser una sociedad mejor (...) es la más barata y la más efectiva forma de arreglar los problemas sociales" (Rubio, en: La Onda Digital, 2009).

Suazo (citado en LaPrensa.hn, 2009), por su parte, habla de siete pasos que ayudan a una persona a desarrollar una buena autoestima.

1. Tener sentido de confianza y de seguridad en su potencial, capacidades y talentos. Estar convencido o convencida de que se es único o única y no existe una fotocopia de uno mismo o una misma.
2. Saber tomar decisiones porque se tiene la seguridad de que se puede hacer.
3. Iniciativa, que se desarrolla cuando se sabe lo que se desea alcanzar.
4. El sentido de realización. Proponernos metas y alcanzarlas.
5. Habilidad para compartir nuestros sentimientos y desarrollar relaciones profundas que fortalecen la autoestima.
6. Espíritu de generosidad. Ser capaz de compartir, sin esperar nada a cambio.
7. Integridad y honestidad. Respetarse a sí mismo y a sí misma y saber decir No cuando los valores no se respetan.



Amor propio, es el significado más directo de la palabra autoestima. Quererse a sí mismo y a sí misma, ni es egoísmo, ni es enfermizo; es un sentimiento fundamental (Massó, 2009)

ACTIVIDADES SUGERIDAS

En general, aquellas actividades que promueven el autoconocimiento y el reconocimiento de habilidades conducirán a la adquisición de una buena autoestima.

Actividad 1. Las preguntas reveladoras

Población: Responsables de cuidado y crianza, personal escolar.

Objetivo: Que los y las participantes tengan elementos de autoco-
nocimiento que les permitan valorarse de forma positiva.

Duración: 30 minutos.

Materiales: Preguntas impresas, sillas y un lugar iluminado y amplio.

Desarrollo:

Se les reparten a las y los asistentes tres preguntas que a continuación se enuncian. Se les pide que las respondan de manera individual y posteriormente se comparten en plenaria las respuestas de cada integrante del grupo.

1. Si yo no pienso en mí ¿quién lo hará?
2. Si sólo pienso en mí ¿quién soy?
3. Si no es ahora ¿cuándo? (Talmud, citado en Bucay, 2005).



Finalmente se comparte con el grupo el siguiente texto y se les pide que comenten cómo se sienten al escuchar esto y en qué pueden comprometerse consigo mismos y consigo mismas para tener una mejor autoestima a raíz de lo reflexionado en la actividad.

Recordar y practicar las 5 libertades de Virginia Satir (1994).

1. La libertad de ver y escuchar lo que está aquí, en lugar de lo que debería estar, estuvo o estará.
2. La libertad de decir lo que se siente y se piensa, en lugar de lo que se debería sentir y pensar.
3. La libertad de sentir lo que se siente, en lugar de lo que debería sentirse.
4. La libertad de pedir lo que se quiere, en lugar de tener siempre que pedir permiso.
5. La libertad de arriesgarse por su propia cuenta, en lugar de optar únicamente por estar “seguro” o “segura” y no perturbar la tranquilidad.



Actividad 2. La caja de Pandora

Población: Jóvenes, niños y niñas.

Objetivo: Reconocer aspectos positivos y áreas de oportunidad.

Duración: 30 minutos.

Materiales: Preguntas impresas, sillas y un lugar iluminado y amplio.

Desarrollo:

Cada una y cada uno de los alumnos y las alumnas en su lugar escribe en una tarjeta de manera anónima algún aspecto que le desagrade mucho de sí mismo o de sí misma y desee mejorar y la deposita en una caja.

En otra tarjeta escribe un aspecto que le agrada mucho de sí mismo o de sí misma y del cual se siente muy orgulloso u orgullosa y la deposita en una caja diferente.

Se pide al grupo que todos se pongan de pie. Se traza una línea por la mitad del salón y se asigna a un lado el rótulo “De acuerdo” y al otro el de “Desacuerdo”. Posteriormente se leen de manera alterna una tarjeta de cada caja y se pide que cada uno y cada una se ubique en el lado correspondiente, según coincida la leyenda con algo que puede aplicar a su propia persona o no.

Se comentan en el grupo aquellas leyendas que llamen la atención.

4.2. Reconocimiento y manejo de emociones

Por Fania Delgado Coronado

“Los sentimientos y las emociones son el lenguaje universal que debe ser honrado. Son la expresión auténtica de quiénes somos”.

Judith Wright

Esta habilidad social se relaciona íntimamente con el concepto de inteligencia emocional popularizado en el trabajo de Goleman (1995), pero que definieron por primera vez Salovey y Mayer (1990) como la habilidad para monitorear sentimientos y emociones tanto propias como la de los y las demás, para discriminar entre ellas y regularlas y utilizar esta información como guía de nuestro pensamiento y acción. Después, ellos mismos amplían su definición reconociendo que hay también una importante participación de los pensamientos que las personas tienen acerca de las emociones (Mayer y Salovey, 1997).



Fomentar el reconocimiento de las emociones implica la toma de conciencia sobre la forma en que las emociones influyen en el propio comportamiento, para posteriormente aprender a manejarlas y responder a ellas en forma más adaptativa, pues usualmente, cuando las emociones se experimentan de forma muy intensa, ya sean agradables o desagradables, son más difíciles de manejar, como es el caso del enojo o el miedo.



Las emociones

Las emociones son naturales y parte integral de la vida afectiva del ser humano, y tienen una función adaptativa de nuestro organismo a su entorno. Son estados que sobrevienen súbita y bruscamente, en forma de crisis más o menos violentas y más o menos pasajeras (Fundación General Electric y Fundación Internacional de la Juventud, 1995).

Hay autores que proponen una definición de emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada en función a un acontecimiento (externo o interno). Son entonces reacciones a la información que recibimos de nuestras relaciones con el entorno y su intensidad está en función de las evaluaciones subjetivas que realizamos sobre cómo esta información recibida afectará nuestro bienestar.

En estas evaluaciones subjetivas intervienen conocimientos previos, creencias, objetivos personales, percepción del ambiente provocativo, etc. Entonces una emoción depende de lo que es importante para nosotros y nosotras.

Existe una categoría de seis emociones básicas (Fundación General Electric y Fundación Internacional de la Juventud, 1995) o “Expresiones Prototípicas de las Emociones Universales”:

MIEDO: Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.

SORPRESA: Sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa.

AVERSIÓN: Disgusto, asco. Solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión.

IRA: Rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.

ALEGRÍA: Diversión, euforia, gratificación, contentos. Da una sensación de bienestar, de seguridad.

TRISTEZA: Pena, soledad, pesimismo.

Reconocer las propias emociones

En el caso de los niños y niñas de educación primaria resulta relevante fomentar el desarrollo de estrategias para el reconocimiento y manejo de las emociones, ya que a esta edad los chicos y las chicas se conducen de acuerdo a lo que observan en las adultas y los adultos y sus iguales, como medio para obtener la aprobación y afecto de las mis-



mas y los mismos, y no por una reflexión o decisión totalmente propia. Lo que les lleva a reproducir modelos poco adaptativos de expresión y manejo emocional (Adam, E. et al., 2003).

Mientras tanto, en la adolescencia los chicos y las chicas inician la búsqueda de patrones conductuales más personales, generalmente rechazando aquellos que han conocido hasta ahora, como los de la familia o autoridades escolares, por lo que es también un muy buen momento para asimilar modelos más adaptativos, en caso de haber experimentado otros que no lo sean. Y aquellos compartidos por sus pares o provenientes del exterior pueden producir una potencia motivadora enorme (Adam, E. et al., 2003).

El papel de los adultos y las adultas, y en especial de los educadores y educadoras, es el de permitir que los niños, niñas y jóvenes experimenten sus emociones y las naturalicen. Para ello requieren identificarlas y verse capaces de vivenciarlas, a pesar de que puedan resultarles desagradables (Adam, E. et al., 2003).



Los niños y las niñas, y principalmente las jóvenes y los jóvenes, que no viven sus emociones son los que más peligro tienen de refugiarse exclusivamente en las emociones colectivas, las de grupo, descontroladas e inducidas. Es entonces que hay que favorecer el que el chico o la chica se apropie de sus emociones, de tal forma que el entorno permita que emerja su personalidad (Adam, E. et al., 2003).

Es importante reconocer las emociones en el preciso momento en que se producen y relacionar a nivel racional este estado con la calidad de vida personal (Adam, E. et al., 2003).

Conviene incluir tanto las emociones agradables como las desagradables, pues al tomar conciencia de la experiencia de las primeras se incrementa el goce y se prepara para nuevas emociones, mientras que

con el reconocimiento de las segundas se pueden explicitar las disfunciones personales y sociales que acarrear al manejarlas de forma desadaptativa, y entonces reorientarlas e integrarlas positivamente en el conjunto de la persona, jamás reprimirlas o ignorarlas (Adam, E. et al., 2003).

El manejar las propias emociones permite dirigir las, ya sea hacia un objetivo inmediato o hacia uno a largo plazo. Si se dirigen los impulsos en función de aquello que racionalmente queremos conseguir, adquirimos una persona global (racional y emocional) para la consecución de los objetivos propuestos (Adam, E. et al., 2003).

El fomento de esta habilidad requiere encaminarse a que las alumnas y los alumnos se desarrollen como miembros activos y responsables de su propio desarrollo personal y colectivo, es decir, facilitar el desarrollo de la autonomía en las chicas y los chicos (Adam, E. et al., 2003).

Se proponen tres pasos básicos para manejar las emociones de manera efectiva (Fundación General Electric y Fundación Internacional de la Juventud, 1995):

1. Reconocerlas y nombrarlas.
2. Reconocer cómo su cuerpo responde, reconocer la expresión no verbal de ellas.
3. Encontrar una forma para expresarlas y manejarlas. Ejemplo:
 - Hablar con alguien a quien se tiene confianza o quien tiene la formación adecuada para brindar ayuda.
 - Hacer algo disfrutable para ayudar a manejar la emoción ejercicio, dibujar, rezar, hacer respiraciones profundas, etc.)



ACTIVIDADES SUGERIDAS

Actividad 1. Reconociendo emociones

Población: Responsables de cuidado y crianza y personal escolar.

Objetivo: Que las y los participantes ubiquen la gama de emociones que poseen, así como las formas de expresión de éstas. Igualmente, la dificultad que hay para expresar algunas, controlar otras y utilizar productivamente algunas más.

Duración: 30 minutos.

Materiales: Situaciones impresas por equipo, sillas movibles y tarjetas en blanco.

Desarrollo:

Se pedirán voluntarios y voluntarias para formar equipos y representar una, dos o tres escenas cuyos personajes son diversas emociones. Si no los o las hay, se elegirán azarosamente.

Asimismo, se identificará qué se hace comúnmente con las emociones y qué se puede hacer para un mejor manejo de éstas.



EQUIPO 1.

Cada participante se reúne en equipo y se ubica en la siguiente situación:

Un hombre joven recibe una llamada de una mujer a su celular. Ella le explica que conoce a su novia, quien le “quitó” a su novio y que ellos dos están saliendo. Que le quiere avisar a él “para que no le vean la cara como a ella”.

¿Qué emociones se considera que tenga este joven? ENOJO, SORPRESA, MIEDO, ALEGRÍA, TRISTEZA, CELOS, ESPERANZA, FELICIDAD, ENVIDIA, EGOÍSMO. Si las emociones hablaran ¿qué le dirían?

Representación de la escena. El equipo se pone de acuerdo para elegir a quién representará al hombre que recibe la llamada, a la mujer que le llama y a las emociones que considere podrían inundar la mente de este varón, a quien “aconsejarán” cómo pensar, qué decidir, qué hacer, cómo debe actuar.

Mientras las emociones “hablan”, el personaje se limitará a escucharlas. Procuren hablar alto para que todo el grupo escuche.

Puede alguien, si lo desea, interpretar al “intelecto” o “raciocinio”, también diciéndole al joven cómo actuar.

En las tarjetas en blanco cada participante anota el nombre del personaje que representa y lo usa como gafete durante la actuación.

EQUIPO 2.

Cada participante se reúne en equipo y se ubica en la siguiente situación:

Una mujer llega a su casa, al salir temprano de su empleo. Al entrar a la habitación de su hijo descubre a éste teniendo relaciones sexuales con su novia (ambos de 14 años).

¿Qué emociones se considera que tenga esta madre? ENOJO, SORPRESA, ALEGRÍA, MIEDO, TRISTEZA, VERGÜENZA, ESPERANZA, CELOS, ENVIDIA, ORGULLO, FELICIDAD ¿Qué conductas la llevan a actuar estas emociones?

Representación de la escena. El equipo se pone de acuerdo para elegir a quien representará a esta mamá y a las emociones que la embargan.

En las tarjetas en blanco se anota el nombre de la emoción que las y los distintos actores representan y la usan como gafetes durante la actuación.

Una persona será esta mamá, las y los demás actores representarán las emociones que aconsejan a la madre sobre qué debe hacer, cómo actuar. Al final de la representación, cada emoción expresa lo que "piensa".



EQUIPO 3.

En equipo, se lee lo siguiente, procurando ubicarse en la situación. Elegir a quienes representarán a los personajes (jefe o jefa – empleado o empleada) de la situación, así como a cada una de las emociones que pudieran surgir. Igualmente al intelecto (ese que razona, piensa, analiza) y quizá a “esa voz” que nos dice “lo que debemos o no hacer” y “lo que los y las demás piensan.”

A un profesionista le acaba de llamar su jefa. Ella le dijo que hay una vacante en una filial de su compañía en el extranjero y que se ha pensado en él para ocuparlo. Que debe decidir, en 24 hrs., si acepta este empleo, pues la persona que tome el cargo se mudará en 48 hrs., para atender asuntos que están inconclusos.

¿Qué emociones podría tener este profesionista ante esta información? ¿Qué dirían estas emociones? ¿Qué pensamientos le podrá estar dictando su intelecto? ¿Habrá alguna “voz” que le diga “lo que debe y lo que no debe hacer”?

En las tarjetas en blanco se anota el nombre del personaje que se representa y se usa como gafete durante la actuación.

Finalmente, se pide a las y los actores de una de las escenas que pasen de nuevo y digan la emoción que representan. Se pide entonces a la persona que está siendo aconsejada por las emociones que diga sus sensaciones, pensamientos, etc., y que si las emociones le confunden, las detenga, las maneje, cómo lo haría. Si él o ella no puede, se invita a alguien a ayudar a manejarlas. Finalmente el conductor o la conductora del taller da ideas de cómo trabajar y manejar esas emociones.

Posterior a la representación, se discute a nivel grupal si se conocen escenas semejantes, si se han sentido dichas emociones, si es o no difícil manejarlas y si vieron útil las maneras de llevarlas a cabo.

Actividad 2. Baile de máscaras

Población: Alumnos y alumnas de secundaria.

Objetivo: Identificar las seis emociones básicas (miedo, alegría, ira, sorpresa, aversión y tristeza).

Duración: 30 minutos.

Materiales: Hojas de papel impresas con máscaras prediseñadas de cada una de las seis emociones en igual número.



Desarrollo:

Se reparten al azar un mismo número de máscaras para cada emoción. Nadie puede decir qué emoción le ha tocado y se colocan la máscara frente al rostro.

Se les pedirá a las alumnas y los alumnos que caminen por el salón observando las demás máscaras y representando corporalmente (postura, ademanes, etc.) la emoción que les ha tocado, mientras tratan de identificar la emoción que representa la máscara de sus compañeros y compañeras, ya sea igual a la suya o diferente.

Después, en plenaria, comentarán si les resultó fácil o difícil identificar las emociones de las máscaras que observaron y lo que sintieron al verlas. La tallerista o el tallerista concluye distinguiendo en las máscaras las seis emociones básicas y que en ocasiones éstas suelen entremezclarse.

Se hace hincapié en que en el bullying se observa una dificultad para identificar y manejar las emociones por parte de los involucrados y las involucradas, como la ira en el agresor o agresora, el miedo y la tristeza en la agredida o el agredido, así como en las observadoras y los observadores.

Actividad 3: La carta

Tema: Reconocimiento de emociones.

Población: Alumnos y alumnas de primaria (4° a 6° grado).

Objetivo: Introducir a los alumnos y las alumnas en el reconocimiento de las diferentes emociones, mostrando que existe una gran variedad de ellos y ellas y distintas formas de manifestarlas.

Duración: 30 minutos.

Materiales: 50 tarjetas.

Desarrollo:

El facilitador y la facilitadora entregarán una tarjeta con una emoción escrita a cada alumno y alumna.

Colocados todos y todas en círculo un o una participante inicia la rueda, diciendo al que tiene a su derecha “me llegó una carta”, pero expresando la emoción que le haya tocado en la tarjeta, haciendo gestos exagerados.

El niño o niña de la derecha debe responder lo que se le ocurra, siempre utilizando la misma expresión de cómo recibió la noticia.

Luego deberán continuar pasando la noticia de que les llegó una carta utilizando la emoción que les haya tocado y así hasta terminar la rueda.



Al finalizar la dinámica de animación, la facilitadora o el facilitador preguntará al grupo qué sintieron cuando recibieron la noticia. Las respuestas de las emociones se escribirán en el pizarrón. En base a estos comentarios realizados por las alumnas y los alumnos se llegará a la definición de emoción.

Posteriormente, se mencionarán los seis tipos de emociones básicas (miedo, alegría, ira, sorpresa, aversión y tristeza). Tres actividades

4.3. Resolución creativa de conflictos

Por Andrea González Ordoñez

“El conflicto es como el agua, se necesita para vivir y también para el progreso. Pero cuando hay demasiada agua en el lugar equivocado, hay que construir puentes y canales para evitar la catástrofe. Construir puentes y canales para que los conflictos no deriven en catástrofes, es lo que llamamos negociación”.

William Ury



Entender lo que es el conflicto

Cuando hablamos de conflictos nos referimos a aquellas situaciones en las que se presentan diferencias de intereses, necesidades y valores entre las personas, que dificultan la resolución de un problema. La palabra en sí, surge de la voz latina conflictos que deriva del verbo confluyere (combatir, luchar, pelear, etc.). Un problema no es un conflicto, sino un hecho cualquiera. En este no existen divergencias o diferentes formas de pensar o actuar frente a una situación determinada. Pero cuando ante dichas situaciones se presentan puntos de vista distintos entre dos o más personas, entonces se convierte en un conflicto.

Todas y todos hemos vivido conflictos a lo largo de nuestras vidas. Éstos forman parte sustancial del ser humano y de la vida misma. Son inevitables, por lo que no podemos ni debemos eliminarlos, sino por el contrario, aprender a analizarlos, comprenderlos, minimizarlos o re-canalizarlos, y resolverlos de manera creativa y constructiva.

Dentro de las razones principales que los originan se encuentran la falta de comunicación, búsqueda de poder, insatisfacción, liderazgo débil, falta de apertura, cambios en el ámbito familiar, escolar, laboral, social, personal, y desconfianza entre la gente. Por consiguiente, lo anteriormente mencionado será reflejado mediante el lenguaje corporal y verbal, retención de información o malas noticias, sorpresas repentinas, “ventanear” los desacuerdos a través de los medios comunicativos.

Por lo general, hemos aprendido que los conflictos son negativos, ya que la manera más frecuente de resolverlos ha sido por medio de la violencia. Los percibimos a través de las consecuencias destructivas que tiene la forma habitual de resolverlos, entrando en este con una actitud de competitividad. Sin embargo, es importante enfatizar que el conflicto no es sinónimo de violencia, pues ésta es una forma de respuesta inadecuada.

Por consiguiente, estos pueden ser abordados desde dos perspectivas:

El conflicto es destructivo cuando:

- Se le da más atención que a las cosas realmente importantes.
- Quebranta la moral o la auto-percepción.
- Polariza a la gente o a los grupos, reduciendo la cooperación.
- Aumenta y agudiza las diferencias.
- Conduce a un comportamiento irresponsable y dañino, tal como insultos, malos nombres o peleas. Es decir, genera comportamientos violentos.

El conflicto es constructivo cuando:

- Resulta en la clarificación de problemas y asuntos importantes.
- Resulta en la solución de problemas.
- Involucra a la gente en la solución de asuntos importantes para ellos o ellas.
- Conduce a una comunicación más auténtica.
- Ayuda a liberar emociones, estrés y ansiedad.
- Ayuda a desarrollar más cooperación entre la gente cuando se conocen mejor.
- Permite la solución de un problema latente.
- Ayuda a los individuos a desarrollar nuevos entendimientos y destrezas.

Métodos para la resolución de conflictos



Todo proceso de resolución de conflictos supone una actitud de aprendizaje en el cual no sólo es importante el resultado, sino lo que sucede a lo largo de dicho proceso; es decir, cuando se resuelve un conflicto no sólo importa que las partes hayan encontrado una solución a sus diferencias o desencuentros, sino cómo llegaron a tal solución.

En este proceso se aprende de otros y de otras, esto es, el aprendizaje se produce en la convivencia y en la interacción con las y los demás en un contexto social determinado. De esta manera, al aprender el sujeto se transforma porque adquiere nuevos conocimientos,



actitudes, habilidades o valores, pero al mismo tiempo, al aprender se transforma la realidad en la que vivimos.

Para aprender a resolver los conflictos es necesario precisar cuál es el punto de partida; es decir, cuál es el conflicto que se desea resolver y determinar cuál será el punto de llegada, hasta dónde quieren llegar las partes para solucionar dicho conflicto.

De manera exógena se cuenta con:

- La justicia.- Representa la intervención del poder del estado, las partes encuentran la solución a través del litigio en los tribunales.
- La mediación.- Una o un tercero imparcial asiste o facilita la negociación de las partes, alcanzando un acuerdo al que les hubiera sido difícil arribar sin esa asistencia.
- El arbitraje.- Cuando una o un tercero facilita el proceso, representa a alguna institución que tiene autoridad para exigir el cumplimiento del acuerdo alcanzado.

De manera endógena se cuenta con:

- La confrontación.- Es la forma primaria de la resolución de conflictos, se resuelve por la ley del más fuerte, siempre generan un o una ganadora y un o una perdedora.
- La negociación.- Es el proceso por el cual dos o más partes se disponen a dialogar, influenciándose en forma recíproca. Conduce a un acuerdo mutuamente aceptado.



Pasos sugeridos para la resolución creativa de los conflictos

Paso 1: Ponerse de acuerdo en una declaración del problema que representa el conflicto.

Para ello es importante que puedan estar lo suficientemente tranquilos para dialogar y que cuiden que su tono de voz y su lenguaje corporal resulten adecuados.

Paso 2: Enlistar las posibles soluciones.

Es importante que estén dispuestos a ceder algo, pues eso es parte de la negociación y sin ella no hay diálogo, sino imposición y violencia. Una vez que tengan una lista de las posibles soluciones pueden pasar al paso siguiente. Es importante que usen su creatividad para encontrar más de una solución cada uno y cada una.



Paso 3: Discutir las posibles soluciones y su probabilidad de éxito.

Una vez que definieron propuestas pueden discutir cual es la mejor de todas donde ambas partes ganen lo que necesitan, sin ceder más de lo que pueden o quieren.

Paso 4: Seleccionar una solución con la que estén de acuerdo ambas personas involucradas.

Es importante que ambas partes definan la solución final, con el objetivo de que sea del todo clara y de no dejar lugar a malos entendidos. También habrá que definir cuál es la participación de cada quien en esa solución.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Actividad 1. Historia de un conflicto

Población: Jóvenes, niños y niñas.

Objetivo: Conocer e implementar los pasos sugeridos para la resolución creativa de conflictos.

Duración: 60 minutos.

Materiales:

Desarrollo:

Para hacer una breve introducción al tema del conflicto se solicita al grupo que a modo de lluvia de ideas aporte todas aquellas palabras o frases con las que definirían el concepto de conflicto según lo entiendan. El o la tallerista retoma aquellos términos que se acerquen al marco teórico expuesto previamente en este manual y lo plantea.

Posteriormente, el tallerista o la tallerista lee al grupo la historia de un conflicto, incluida al final de esta actividad. Es importante hacer notar que en la historia finalmente nadie resulta ganador. Posteriormente se exponen los pasos sugeridos para la resolución creativa de conflictos, se escriben en el pizarrón.

Ahora se les invita a hacer el rol de “detectives del conflicto” y entre todos y todas analizarán la situación y propondrán una estrategia para dar un final diferente a esta historia y que todas las partes sean ganadoras. Para ello se divide al grupo en seis equipos al azar y a cada equipo se entrega una copia del anexo 3 como guía.

Como paso 1 se aceptarán del grupo en general las tentativas de definición del conflicto. De mencionarse las características periféricas de la situación se hará notar que es común “irse con la finta” y hacer

una descripción falsa de los conflictos y por ello hay que encontrar el nudo principal (por ejemplo, que las chicas y los chicos digan que el problema fue que Cristian llegara, hay que llevarlos a reflexionar sobre la inapropiada actitud de todo el grupo y la responsabilidad de todos y todas). Se planteará la rivalidad entre los grupos a causa de la baja tolerancia a sus diferencias y su trato irrespetuoso como el nudo del conflicto de la historia.

En el paso 2 cada equipo deberá sugerir una (sólo una) alternativa de solución diferente para la historia. Dicha estrategia ha de enfocarse al principio o la parte media de la narración, cuando el conflicto es conocido por las autoridades escolares o antes de ello. Todas las ideas se escriben en el pizarrón

En el paso 3 se elige la mejor opción de solución cuidando que las partes implicadas tanto cedan como ganen con ella, y que ésta no resulte una estrategia violenta o pasiva.



En el paso 4 se plantea la necesidad de que los personajes de la historia lleguen a un acuerdo y planteen opciones de instancias superiores para saber a quién recurrir si el acuerdo no es respetado.

MATERIAL ANEXO

La historia de un conflicto

Alguna vez, en una secundaria como ésta, hubo un problema muy grave entre los alumnos y alumnas de un salón. Al iniciar un nuevo año escolar se integró un chico nuevo, Cristian. Este chico, al parecer, antes había estado en una escuela particular, era un poco más joven que el resto y un poco más güerito también. Resultó ser el hijo de una maestra de la escuela. Le costó trabajo integrarse a sus nuevos compañeros, pero poco a poco fue haciendo algunos amigos y amigas.

Un buen día este chico fue a la dirección para denunciar que un grupito de su salón lo estaba molestando. Explicó que lo insultaban, lo empujaban al pasar y lo veían de manera intimidante, como amenazándolo de golpearlo o agredirlo de alguna manera. Y señaló a Raymundo y sus amigos como los responsables, un grupo que ya tenía fama de conflictivo. Inmediatamente las autoridades escolares tomaron cartas en el asunto y citaron a aquellos que él mencionó. Pero quienes empezaron a entrevistar a estos alumnos se sorprendieron al encontrar una nueva versión de la situación; por ejemplo, Ray contó que Cristian era quien los provocaba, pues desde que llegó a la secundaria se había portado de manera ofensiva y prepotente con ellos, y solía verlos con desprecio. En cuanto se hizo amigo de dos o tres chicos frescos del salón empezó a molestar al resto, burlándose, echándoles indirectas, diciéndoles “nacos” y presumiendo sus cosas caras como el ipod, el celular o ropa “de marca”.

Finalmente, la directora habló con cada alumno por separado, pero el ambiente en el salón era cada vez más tenso y ya los maestros y maestras lo notaban. Por ejemplo, cuando pedían trabajos en grupo nadie quería estar con quien no fuera de su banda. Apoyaban al maestro sólo aquellos que no pertenecían a ninguna de ellas, pero tampoco querían participar demasiado, y era peor en la hora de de-

portes para hacer equipos de fut o basquet. Todos y todas pensaban que cualquier día se agarrarían a golpes.

Un día, después del baile del 14 de febrero Joel, uno de los amigos de Ray, estuvo platicando con una de las amigas de Cristian. Al parecer ya se gustaban y empezaron a platicar en los recesos, se dejaban mensajes en el facebook, total parecía que iban a andar. Esto puso como locos a los de ambos grupos y la situación se volvió más tensa aún. Además de todo, en una ocasión una chica del grupo de Ray discutió con la nueva casi-novia de Joel. Parece que ella siempre había querido andar con él, pero no lo había logrado. La discusión se hizo tan grande que terminaron peleando a golpes a la vuelta de la secundaria. Para ver la pelea se juntaron los dos grupos y terminaron golpeándose todos contra todos. La pelea se hizo tan grande que terminó interviniendo la policía. Ray, Cristian y las dos chicas fueron expulsados. Una verdadera lástima, porque una de ellas estaba por ganarse una beca. Los demás chicos están condicionados a ser expulsados también a la menor falta, y la escuela tiene ahora la peor fama de la colonia.



¿Han conocido alguna historia como ésta?

¿Quizá aquí en tu escuela?

Actividad 2. Diferencia de objetivos

Población: Adultos y adultas.

Objetivo: Identificar estrategias efectivas para la resolución creativa de conflictos.

Duración: 60 minutos.

Materiales:

Desarrollo:

Se divide al grupo por parejas y se da a cada persona un papel en donde viene una instrucción de una figura que deberá dibujar.

Se reparten por parejas un lápiz y una hoja. Las dos personas deberán dibujar, sujetando el mismo lápiz, las figuras diferentes que les fueron asignadas (por ejemplo, un elefante y una casa). Se les da la instrucción de que no pueden hablar en ningún momento durante el ejercicio.

Al contar con un solo lápiz es probable que ambas personas traten de forcejear para lograr sus objetivos. Algunas otras quizá cedan para que el otro realice su cometido o algunas más tal vez negocien sin palabras.

Al final, en plenaria, se discutirá cómo se sintieron con esta dinámica y qué papeles suelen tomar en los conflictos. Se comenta también que el ceder totalmente o el imponer no son formas válidas de resolver un conflicto, pues a menudo lo agravan a la larga.

4.4. Comunicación asertiva

Por Amanda Mercedes Urtecho Montero

*"Asertividad es saber decir si cuando hay que decir si,
y decir no cuando hay que decir no, una manera
de saber elegir y sentirnos libres en todo momento".*

Almilcar Ríos

En la vida diaria a menudo se tienen que tomar decisiones, esas deben ser las más acertadas; es decir, que sean claras, directas y que no se requiera del uso de la violencia en dicha decisión, siempre respetando a las y los demás pero, principalmente, respetándonos y aceptándonos a nosotras y a nosotros mismos.

Por tal motivo, el saber decir sí o no, que es lo mismo que expresar lo que quiero y no quiero y no lo que debo o no debo, nos va a permitir ser unas personas asertivas.

Es importante decir que una persona asertiva no siempre obtiene sus metas, pero por el hecho de ser asertiva, no pierde el respeto hacia ella misma.

Asertividad o ser asertivo o asertiva

La asertividad es una habilidad personal de comunicación que nos ayuda a la resolución no violenta de conflictos. Entiéndase conflicto a aquellas situaciones en las que se presentan diferencias de intereses, necesidades y valores entre las personas, que dificultan la resolución de un problema; por tal motivo, la asertividad es la habilidad que nos permite expresar nuestros sentimientos, deseos, opiniones y pensamientos de una manera oportuna (Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., 2002).



La asertividad, aparte de ser una habilidad de comunicación para expresarnos y lograr decir lo que queremos sin atentar contra las y los demás, es la capacidad que tenemos para poder negociar, ya que el ser asertivo o asertiva es saber pedir y saber negarse, así como también es ser flexible para obtener lo que se quiere respetando los derechos de los otros y de las otras, es saber pedir ayuda cuando se necesita. La asertividad, al ser una habilidad, se puede llegar a desarrollar como cualquier otra. Ésta favorece al aumento de la confianza y seguridad en uno mismo y una misma y puede mejorar nuestra posición social y respeto de las y los y las demás hacia nosotros y nosotras.

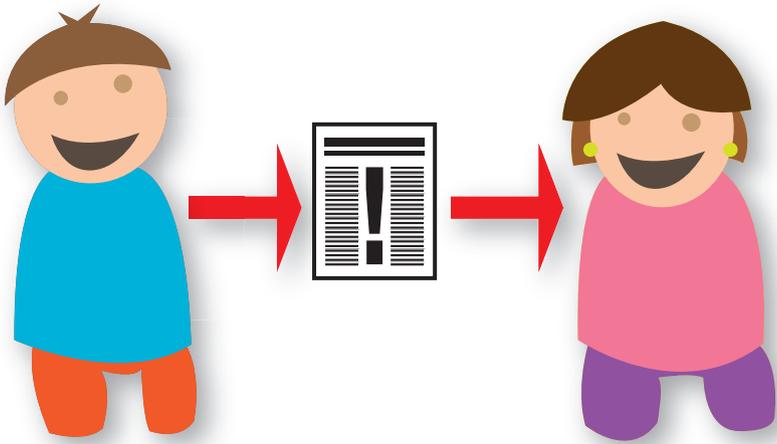
El Dr. Amilcar Ríos Reyes, en su artículo de Asertividad, indica que ésta es simple y sencillamente saber decir sí cuando hay que decir sí, y decir no cuando hay que decir no, una manera de saber elegir y sentirnos libres en todo momento

La asertividad, además de ser una habilidad de comunicación, es una conducta que permite las relaciones sociales cordiales y respetuosas haciendo a un lado la manipulación en la que culturalmente nos manejamos.

La comunicación asertiva es la capacidad de expresarse ya sea de manera verbal o no verbal. Un comportamiento asertivo implica un conjunto de pensamientos, sentimientos y acciones que ayudan a alcanzar objetivos personales en un ambiente de convivencia social. La comunicación asertiva también se relaciona con nuestra capacidad de pedir ayuda en momentos de necesidad. Involucra también la capacidad de actuar en una forma equilibrada sin tender a la agresión ni a la pasividad para alcanzar nuestros objetivos.

También existen otros dos tipos de comportamientos que son: la pasividad y la agresividad.





Pasividad.- Es aquel comportamiento que tiene una persona que no sabe expresar o mostrar sus sentimientos o pensamientos, no defiende sus derechos por temor a ser rechazada o incomprendida, es sinónimo de inseguridad, desvaloriza sus opiniones dando mayor valor a las y los demás y permite ser manipulada.

Agresividad.- Este tipo de comportamiento es totalmente opuesto al de pasividad, ya que éste es propenso a provocar a las y los demás; se expresa de manera agresiva, usa la violencia para obtener sus objetivos, sobrevalora sus propias opiniones, humilla y manipula a las y los demás.

ACTIVIDADES SUGERIDAS

Actividad 1. Derechos asertivos

Población: Personal escolar y responsables de cuidado y crianza

Objetivo: Que la y el participante logren desarrollar las posibilidades de autoconocimiento y de ejercicio asertivo de la autoconfianza. Propiciar en la y el participante la exploración de la autoafirmación, sus alcances y límites.

Duración: 40 minutos.

Materiales: Hojas y lápices para cada participante, hoja "Derechos asertivos: Yo tengo Derecho" para cada participante y hoja de "Derechos asertivos: Las otras y los otros tienen Derecho a recibir de mí".

Desarrollo:

Se solicita a las y los participantes que identifiquen individualmente los derechos que creen tener en la familia, el trabajo y la sociedad.

Se forman subgrupos y se pide que traten de destacar, con las contribuciones de cada participante, por lo menos cinco derechos que los subgrupos creen tener en lo familiar, lo laboral y lo social.

Cuando terminan son leídas las conclusiones sub grupales pidiendo que se aclaren los puntos oscuros.

Se pide entonces que dado que lograron determinar estos derechos, pasen a determinar aquellos que consideran tienen las y los miembros de sus familias, de su trabajo y de la sociedad.

La facilitadora o el facilitador, guía el proceso para que el grupo analice cómo se puede aplicar lo aprendido en su vida.



DERECHOS ASERTIVOS

Hoja para la y el participante

YO TENGO DERECHO:

En mi casa a:

En mi trabajo a:

En mi grupo de amistades a:

DERECHOS ASERTIVOS

Hoja para la y el participante

LAS OTRAS Y LOS OTROS TIENEN DERECHO A RECIBIR DE MÍ:

En mi casa:

En mi trabajo:

En mi grupo de amistades:

Actividad 2. Salir del círculo

Población: Alumnos y alumnas de nivel secundaria.

Objetivo: Identificar estrategias para la resolución creativa de conflictos por medio de la comunicación asertiva.

Duración: 30 minutos.

Materiales: Recursos humanos y una hoja impresa con el texto Derechos asertivos, que se incluye al final de la actividad.

Desarrollo:

Se forma un círculo en el que todas y todos las y los participantes, en pie, traban fuertemente sus brazos. Previamente se ha elegido del grupo, a una persona, o tantas personas, como veces se desee repetir la experiencia, a las que se aleja del grupo.

La consigna que se les da, es que una a una, serán introducidas dentro del círculo, teniendo dos minutos para "escapar sea como sea".

A las personas que conforman el círculo se les explica que tienen que evitar las fugas "por todos los medios posibles", pero que llegado el caso en que una de las personas presas pide verbalmente que se le deje abandonar el círculo, éste se abrirá y se le dejará salir.

Posteriormente se procederá a la evaluación, buscando determinar cuál era el conflicto, cómo se han sentido las y los participantes, analizando los métodos empleados por cada parte y buscando correspondencias en la sociedad y en nuestra realidad cotidiana en el aula.



Derechos Asertivos

La asertividad parte de la idea de que todo ser humano tiene derechos asertivos que permiten conocer la responsabilidad que cada uno y una conlleva, como son:

- Derecho a ser tratado y tratada con respeto y dignidad.
- Derecho a equivocarse y a hacerse responsable de sus propios errores.
- Derecho a tener sus propios valores, opiniones y creencias.
- Derecho a tener sus propias necesidades y que éstas sean tan importantes como las de las y los demás.
- Derecho a experimentar y a expresar los propios sentimientos y emociones, haciéndose responsable de ellos.
- Derecho a cambiar de opinión, idea o línea de acción.
- Derecho a protestar cuando se es tratado o tratada de una manera injusta.
- Derecho a detenerse y pensar antes de actuar.
- Derecho a pedir lo que se quiere.
- Derecho a ser independiente.
- Derecho a que se le reconozca un trabajo bien hecho.
- Derecho a decidir qué hacer con el propio cuerpo, tiempo y propiedades.
- Derecho a ignorar los consejos de las y los demás.
- Derecho a rechazar peticiones sin sentirse culpable o egoísta.
- Derecho a estar solo o sola aún cuando otras personas deseen nuestra compañía.
- Derecho a no justificarse ante los demás.
- Derecho a decidir si uno o una quiere o no responsabilizarse de los problemas de otros y otras.
- Derecho a no anticiparse a las necesidades y deseos de las o los demás.
- Derecho a no estar pendiente de la buena voluntad de las y los demás.
- Derecho a elegir entre responder o no hacerlo.
- Derecho a sentir y expresar el dolor.
- Derecho a hablar sobre un problema con la persona implicada y, en los casos límite en los que los derechos de cada uno no estén del todo claros, llegar a un compromiso viable.
- Derecho a no comportarse de forma asertiva o socialmente hábil.
- Derecho a hacer cualquier cosa mientras no se violen los derechos de otra persona.
- Derecho a tener derechos.
- Derecho a renunciar o a hacer uso de estos derechos.

4.5. Empatía

Por Rosa María Díaz Arellano

*“No preguntes por quién doblan las campanas;
están doblando por ti”.*

John Donne

Existen varias perspectivas teóricas que tratan de explicar la empatía, entre ellas se encuentra la que describe el surgimiento de la empatía dentro del contexto de la intimidad emocional compartida por madre e hija o hijo. Otra es la explicación socio-cognitiva de Piaget y Mead, que describe que la capacidad de producir respuestas empáticas depende del desarrollo de ciertas habilidades de razonamiento cognitivo, incluidas la habilidad de distinguir entre los atributos psicológicos de una o uno mismo y de las y los demás, así como la destreza rudimentaria para adoptar el rol psicológico de otro u otra (Eisenberg y Strayer, 2005).



En el presente manual entenderemos la empatía como una habilidad social comunicativa que involucra habilidades emocionales, como reacciones afectivas por parte del individuo que observa las experiencias de otros y otras, y cognitivas que incluye una comprensión del estado interno de otra persona. Es una capacidad emocional con la que se nace, pero que se moldea a través del aprendizaje social. En otras palabras, la empatía es la capacidad de entender los pensamientos y emociones ajenas; es decir, ponerse en el lugar del otro y de la otra sin perder la propia identidad.

Ciertos estudios observaron que la empatía, desde el nacimiento, pasa por varias etapas de acuerdo al desarrollo de los niños y las niñas. Shapiro (1997), plantea que la empatía en un principio (0-6 años), tiene sólo un componente emocional, de los 6 a los 10 años desarrolla un componente cognoscitivo que le permite percibir otro



punto de vista, ver desde la perspectiva de otra persona y actuar en consecuencia y entre los 10 y los 12 años de edad desarrolla la empatía abstracta, que se caracteriza porque los niños y las niñas son capaces de ponerse en el lugar de otra persona que no conocen, pueden expresar preocupación por gente que tiene menos ventajas que ellas y ellos.

En un estudio realizado por Garaigordobil y García (2006), se encontró que es posible que la empatía funcione como factor protector de la violencia, siempre que no se sufra maltrato en los primeros años de vida y que las características que definen a una niña o niño empático son conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, conductas de consideración con las y los demás, de autocontrol y de liderazgo) y pocas conductas sociales negativas (de retraimiento, agresivas, pasivas, antisociales, delictivas). Disponen de estrategias cognitivas de interacción asertivas, son considerados y consideradas personas prosociales por parte de sus compañeros y compañeras, son estables emocionalmente, tienen un alto autoconcepto positivo, bajo autoconcepto negativo, describieron una alta cantidad de causas que generan emociones negativas, así como formas de resolver dichas emociones y manifiestan alta capacidad de analizar emociones en general.



De acuerdo a lo expuesto anteriormente, se comprende que la vida emocional en la familia es un factor importante en el desarrollo de la empatía en los niños y las niñas, sobre todo los momentos en que las madres y los padres hacen que el niño y la niña sientan que sus emociones son recibidas con empatía, aceptadas y correspondidas. Estos momentos repetidos continuamente desarrollan en los niños y las niñas la noción de que otras personas pueden compartir y compartirán sus sentimientos (Goleman, 2001).

Según la autora Ángela Serrano (2006), la educación familiar debe reunir tres condiciones fundamentales para desarrollar la empatía y la confianza básica en niños, niñas y jóvenes:

1. Relación afectiva cálida.
2. Cuidado atento, acorde a la edad.
3. Disciplina consistente.

Se entiende que estos tres puntos son inseparables y es necesario que las y los responsables de cuidado y crianza, los ejerzan sin dividir las responsabilidades de acuerdo a estereotipos de género. Por ejemplo, existen familias en las que los roles de género son muy rígidos, en donde la madre se especializa sólo en los dos primeros puntos y el padre se ocupa únicamente del tercero, de tal manera que la relación afectiva cálida y el cuidado atento sin la disciplina se vuelve laxa y en contraste la disciplina sin afecto y cuidado se torna autoritaria, y puede aparecer la violencia.

Cuando en las familias se llevan a cabo relaciones más democráticas y cooperativas es posible desaparecer los roles de género impuestos socialmente y lograr que tanto las madres como los padres cubran las necesidades afectivas de las hijas y los hijos y enseñen no sólo a expresar los propios sentimientos, sino también a descubrir y comprender los de los y las demás.

Por otra parte, es importante que en las escuelas las profesoras y los profesores incluyan en sus programas educativos actividades como: presentación de las perspectivas de los sentimientos ajenos; la utilización del razonamiento como técnica educativa; la explicación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para las y los demás y la exposición a modelos empáticos.

A continuación se presentan algunas actividades recomendables para trabajar la empatía con niños, niñas y jóvenes.



ACTIVIDADES SUGERIDAS

Actividad 1. Caminando en los zapatos de la otra y del otro

Población: niños y niñas a partir de los 7 años de edad.

Objetivo: reflexionar sobre la empatía tomando en cuenta a las y los demás.

Duración: 10 minutos.

Materiales: ninguno.

Desarrollo:

La coordinadora o coordinador pedirá a los niños y a las niñas que se reúnan en un círculo en medio del salón y les indicará que se quiten los zapatos, dejándolos en medio del círculo. Enseguida les dará la indicación de ponerse los zapatos de otra niña u otro niño y que caminen por todo el salón observando qué sienten al caminar con esos zapatos.

Terminar el ejercicio y pedirles que se sienten nuevamente en círculo y se pongan sus zapatos. Después les preguntará qué sintieron de caminar en los zapatos de otra persona y cómo creen que se siente ésta en sus propios zapatos. Propiciar la reflexión acerca de conocer la perspectiva de la otra y del otro para comprenderla y comprenderlo.

Actividad 2. El Lazarillo

Población: Jóvenes a partir de los 13 años de edad.

Objetivo: Desarrollar la empatía estimulando comportamientos de apoyo y solidaridad.

Duración: 15 minutos.

Materiales: Pañuelos para vendar los ojos de la mitad de las y los participantes.



Desarrollo:



La coordinadora o coordinador, organizará al grupo en díadas (parejas: niño y niña) y les pedirá que elijan quién será la persona A y quién la B. Enseguida les pedirá a las personas A que se venden los ojos con el pañuelo, mientras tanto, en un lugar apartado les dará la instrucción, a las personas B, de guiar cuidadosamente a las personas A por todo el salón. Al terminar la actividad, indicará a las personas B que platicuen cómo se sintieron al guiar a sus compañeras o compañeros, y que digan cómo creen que se sintieron las personas A durante el ejercicio. Después pedir que las personas A platicuen su experiencia durante el ejercicio y si sintieron comprensión de parte de su guía. Además de que expresen si sintieron y brindaron confianza y qué necesitan para confiar en alguien.

Reflexionar sobre la importancia de reconocer los sentimientos que nos provocan determinadas situaciones relacionales y la necesidad de tomar en cuenta los sentimientos de la otra persona para prestarle apoyo.

4.6. Manejo de límites en el aula

Por Graciela Rodríguez Zúñiga

“Si la persona del que manda a los demás o los gobierna va dirigida según la rectitud y la equidad, no necesita ordenar el bien para que éste se practique”.

Confucio

Las maestras y los maestros hoy en día se encuentran frente a problemas de disciplina y conducta en el aula que pueden llegar a ser obstáculos para enseñar y aprender. Los métodos utilizados parecen no resolver el problema, creándose un ambiente hostil, luchas de poder, con maestras y maestros desbordados y alumnos y alumnas que recurren a agresiones físicas y verbales, falta de atención y de motivación, pérdida de liderazgo y bullying, entre otras problemáticas.

El abordaje de los límites constituye un factor de incidencia en los procesos de aprendizaje, configura el clima del aula y marca el estilo de las relaciones interpersonales. Es importante entender a las alumnas y los alumnos y los motivos de sus conductas inadecuadas, mediante un trato respetuoso, digno y con confianza en sus habilidades.



Mediante las herramientas de la disciplina positiva, y técnicas efectivas de manejo grupal y estableciendo límites claros y firmes acompañados de palabras y acciones que guíen, se logra mayor concentración en los objetivos propuestos en esta profesión: construir en conjunto con las niñas y los niños herramientas para desarrollar la confianza, la autoestima y la capacidad de resolución de problemas.

Características que deben poseer las reglas o normas para que su aplicación sea óptima:

- a) La importancia de que las alumnas y los alumnos participen en la formulación de las normas de convivencia. Esto es nece-

sario, pues de esta forma se construye la responsabilidad grupal e individual para su aplicación.

- b) Las normas deben ser pocas, sencillas y claras de tal manera que todas las y los miembros del grupo las comprendan en todos sus alcances. La comunicación con un vocabulario adecuado en el nivel intelectual de las alumnas y los alumnos, es un requisito indispensable.
- c) Las alumnas y los alumnos deben estar muy claros la maestra o el maestro debe asegurarse de que todos y todas han comprendido que la aplicación de las normas es para todos y todas, incluido la maestra o el maestro, pues estas normas deben ser para la convivencia.
- d) Al establecer las normas, la maestra o el maestro y el grupo deben estipular las consecuencias que se aplican, si las mismas son cumplidas, así como lo que va a suceder, si no se cumple con lo acordado. Además, es muy importante que estas consecuencias queden establecidas desde el principio para que así se pueda ayudar a los niños y a las niñas a internalizarlas.
- e) Las normas para que sean efectivas, deben aplicarse consistentemente, esto significa que siempre que se da una determinada situación, rigen las pautas acordadas, lo que le da solidez a la normativa y permite que las personas sepan cómo se espera que se comporten. Este aspecto es clave si se quiere trabajar en ayudar a los niños y a las niñas a establecer mecanismos de autocontrol. Cuando la norma no es consistente se crean, en el niño y la niña, sentimientos de inseguridad al no tener claro qué es lo que se espera que haga y cuándo una cosa es permitida y cuándo no.
- f) Las normas deben ser congruentes con la situación, tanto si se trata



de reconocer el cumplimiento de las mismas, como si se trata de aplicar una sanción por su transgresión. Por esta razón, se deben establecer previamente las consecuencias, pues de esta forma se evita el subjetivismo y el actuar bajo el influjo del enojo en el momento en que ocurre la transgresión.

- g) Las normas o reglas deben revisarse periódicamente, no es conveniente que una conducta que se ha hecho rutina y que los niños y las niñas han incorporado en su comportamiento, siga siendo objeto de trabajo en el aula. Es conveniente recordar que muchas de las conductas para la convivencia que tenemos los seres humanos han sido incorporadas y se realizan con naturalidad.

Es importante recordar que las consecuencias deben contar con las siguientes características, para poder establecer un criterio común y válido para todo el plantel docente:

- Deben ser proporcionales a la falta. Hay que graduarlas. A una falta leve corresponde una consecuencia pequeña y a una más severa corresponde una de la misma magnitud. No hay que agotar las consecuencias: si se aplica una muy grande para una falta leve ya que cuando realmente exista la necesidad de poner una mayor ya no habrá otras a las cuales recurrir.
- Para que haya un aprendizaje la consecuencia tiene que estar estrechamente vinculada a la transgresión. Para poner una consecuencia es pertinente preguntarse ¿qué necesita aprender mi alumno o alumna?
- Para poner una consecuencia debemos tomar en cuenta: la intención con la que se cometió la falta y su intensidad, el efecto de la falta y el efecto de la consecuencia.

- Deben ser consistentes. Una misma falta siempre debe tener la misma consecuencia. Si se decide que una determinada acción merece una consecuencia, se aplicará esa consecuencia siempre, y no unas veces sí y otras no.
- Deben ser establecidas por anticipado. Al igual que los límites, debemos establecer las consecuencias con anticipación para que los niños y las niñas estén conscientes de qué puede pasar si sobrepasan el límite. Esto, por contradictorio que parezca, les da mucha seguridad, ya que se guían por lo que es aceptado o no dentro de la comunidad escolar.
- No deben ser puestas de acuerdo con nuestro estado de ánimo.

Se establecerán por anticipado para que el estado de ánimo no influya.



ACTIVIDADES SUGERIDAS

Actividad 1. Ser la jefa o el jefe

Población: Alumnas y alumnos de 4° a 6° de primaria.

Objetivo:

Duración:

Materiales: Lista de tareas (vea abajo).

Desarrollo:

Dar oportunidad a diferentes niños y niñas de ser la jefa o jefe de la clase. La jefa o el jefe, puede darle a alguien cualquiera de las instrucciones de la siguiente lista:

Salten tres veces.

Reciten "los pollitos dicen".

Denle una vuelta a su pupitre.

Saluden a...

Aleteen como un pájaro.

Digan tres veces su nombre.

Denle la mano a...

Froten su estómago y dense golpecitos en la cabeza al mismo tiempo.

Discusión:

¿Cómo te sentiste al ser la jefa o el jefe?

¿Cómo te sentiste al ser mandado o mandada?

¿Cómo sería ser mandado o mandada todo el tiempo?

¿Podría la jefa o el jefe hacer enfadar a las personas con ella o él?

¿Cómo?

¿Qué habría pasado si alguien se hubiera negado a ser mandado o mandada?



Actividad 2. El código de conducta personal

Población: Alumnas y alumnos de 4° a 6° de primaria.

Objetivo:

Duración:

Materiales: Lápices y papel.

Desarrollo:

Invitar a las alumnas y a los alumnos que escriban tres finales para las siguientes frases incompletas:

En situaciones frustrantes, yo intentaré . . .

Cuando me sienta enfadado o enfadada y agresivo o agresiva, intentaré . . .

Cuando esté en una situación de conflicto, intentaré . . .

Discusión:

¿Qué escribieron?

¿Cómo llegaron a esas decisiones?

¿Qué significa desarrollar un código personal de conducta?

¿Qué tipo de compromisos implica?

¿Será fácil o difícil seguir el código?

¿Cómo se podría colaborar con los y las demás a seguir su código?

CAPÍTULO V

EL PROCESO DE INTERVENCIÓN

“Ha sido un esfuerzo muy grande y bonito el que, aunque sea su trabajo, se esfuercen por sacar a estas familias adelante con sus problemas”.

Asucena Soria

Participante en el grupo de responsables de cuidado y crianza de niños y niñas, y Cine debate

Intervenir en una realidad para transformarla, es un gran reto y una gran aventura. Cuando comenzó a diseñarse un modelo, que constituyera un proceso que pudiera ser replicable en distintas escuelas del Distrito Federal contra el bullying o maltrato e intimidación escolar, en cierto sentido era pionero, pues a pesar de que hay diversos materiales muy interesantes como el programa de Olweus en 1993 contra el acoso, el de Díaz Aguado en España y el de GEM en México contra la violencia en las escuelas, no se contaba con más experiencias en México, a nivel macro, de donde apoyarnos. En este proceso, había un énfasis especial en la violencia entre compañeros y compañeras que es un enfoque teórico, en cierto sentido, reciente en nuestro país, pero muy antiguo como realidad social.

Al intervenir había que desnaturalizar la violencia en las escuelas, pues la intervención implica una nueva forma de mirar lo que está (Pla, 2004). Es evidenciar las formas en que interactuamos en distintos espacios y aprender también nuevas formas de vincularnos a partir del respeto y la solidaridad.



Nuestra experiencia...

Creo que un punto importante sobre nuestro trabajo es que innovamos al dar nombre e imagen a una preocupación antigua de nuestros niños, niñas y jóvenes, maestros, maestras y otros personajes de la escuela, así como de los y las responsables de cuidado y crianza: la violencia entre iguales que por tanto tiempo ha sido tolerada en nuestros centros educativos.

Esto lo observo cuando los implicados se identifican con los temas, videos y narraciones que les compartimos sobre el bullying, problemática que no les resulta novedosa, sino que lo novedoso es reconocerla como un fenómeno que puede alcanzar dimensiones y consecuencias alarmantes, pero que puede prevenirse y que les interesa intentarlo.

Fania Delgado

Tallerista, Coordinación de Atención a Escuelas



Para combatir la violencia en las escuelas era necesario construir dentro de las posibilidades materiales y temporales del programa, una estrategia de intervención en un contexto educativo. En un principio, se partió del macro-estudio realizado por la Secretaría de Educación del Distrito Federal, en 2008, y a partir de la investigación y la experiencia de y las y los miembros del equipo en intervención comunitaria y escolar para combatir la violencia en distintas poblaciones, se diseñaron una serie de talleres que se impartieron en las 29 escuelas donde se realizó el estudio, con el fin de dirigir los contenidos a sus necesidades específicas.

Se encontró una necesidad muy grande en todas las escuelas de adquirir herramientas accesibles que pudieran darles a las alumnas y los alumnos otras opciones distintas a la violencia, con lo cual el proceso se centró en el enfoque de las habilidades psicosociales, como la resolución creativa de conflictos, el manejo de emociones, la empatía y la asertividad.

Nuestra experiencia...

Por parte de la población estudiantil se identificó la necesidad de sentirse importantes, respetados y respetadas, escuchados y escuchadas, ya que en su mayoría, si no es que en todos y todas, lo único que hacen es repetir los patrones familiares, sobrevivir por la ley del más fuerte y no sólo física, sino también emocionalmente. Todos y todas demandan ayuda a gritos y no sólo para el ámbito escolar, sino también para el familiar.

Amanda Urtecho

Tallerista, Coordinación de Atención a Escuelas



Sin embargo, también era claro que más allá de las estrategias individuales que se pudieran desarrollar en estos chicos y chicas, también era necesario construir un entorno más propicio, que coadyuvara a un ambiente escolar más armonioso y eso sólo se lograría involucrando a toda la comunidad escolar, es decir, a responsables de cuidado y crianza (no sólo los padres y las madres, sino cualquier persona que esté a cargo del niño o de la niña) y al personal escolar (que incluía a las conserjes y a los conserjes o cualquier persona que se relacionara a diario con los niños y niñas en la escuela).

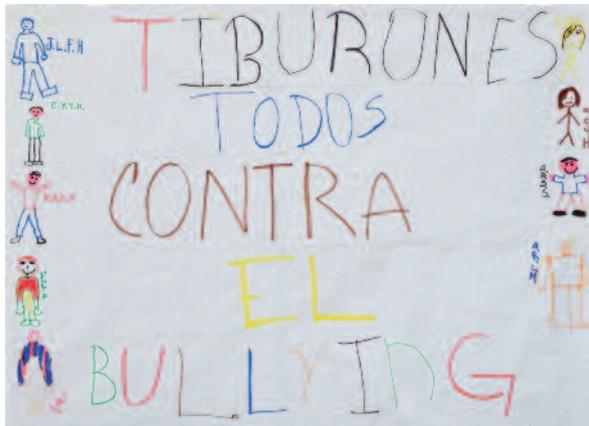
Por otro lado, se revisó la pertinencia de incluir distintas líneas estratégicas que pudieran apoyar a la intervención en las escuelas, tales como la atención individual y familiar y la capacitación a otras instituciones que pudieran replicar los conocimientos y acciones transmitidos. De esta forma, el proceso de intervención se diseñó en base a tres componentes básicos y tres líneas de acción estratégicas (FIG 1).

Los componentes del proceso, de acuerdo a la FIG 1, son los siguientes:

- Las habilidades psicosociales.
- El fomento de la expresión individual.
- La promoción de la participación social.

Estos componentes se aplican en tres grandes líneas estratégicas de acción que son las siguientes:

- Atención a escuelas.
- Atención individual y familiar.
- Capacitación a instituciones.



Proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar



FIG. 1 Componentes y líneas de acción estratégicas del proceso de intervención contra el maltrato e intimidación escolar del Programa por una Cultura de NoViolencia y Buen Trato en la Comunidad Educativa.

A continuación se habla sobre cada uno de estos componentes y líneas de acción. El componente de las habilidades psicosociales se abordó en el apartado anterior por ser un elemento central de nuestra propuesta.

Si bien la labor de este manual es transmitir sobre todo la experiencia y el trabajo realizado en escuelas, también se comentan brevemente las otras líneas estratégicas.

5.1. Componentes del proceso de intervención

5.1.1. Las habilidades psicosociales

Las habilidades psicosociales son el componente central de este proceso de intervención, al ser una serie de destrezas indispensables para una relación armoniosa con otras personas, que en teoría deberían ser enseñadas en la familia; sin embargo, esto no siempre es así.

El aprendizaje de las habilidades psicosociales para Raineri (2001), se da a partir de la formación de hábitos a edad temprana, generando conexiones neurológicas que después se transformarán en circuitos fundamentales que determinan nuestras respuestas habituales a situaciones sociales. Si estas conexiones no se usan, se debilitan y desaparecen.



Es por ello que el aprendizaje de estas habilidades es una cuestión de práctica, tal como aprender a tocar un instrumento. Se debe comenzar por practicar conductas básicas en situaciones controladas, para luego practicar con habilidades de mayor complejidad en la vida real. Después de un tiempo de práctica, es posible desarrollar estrategias y estilos de acción personal en base a la acumulación de experiencias previas.

En este sentido, dentro de los talleres se buscó generar situaciones hipotéticas de manera que las y los participantes pudieran, en un primer momento (caldeamiento), darse cuenta de cómo resuelven ellos actualmente situaciones de la vida cotidiana, haciendo énfasis en las dificultades que encuentran.

Después de una explicación teórica, muy breve, que incluye una serie de pasos concretos fácilmente aplicables (caja de herramientas),

se realiza una dinámica vivencial posterior donde puedan aplicar lo aprendido. Las dinámicas vivenciales se dan a partir de ejercicios expresivos que permiten al participante tener una experiencia integral, donde hay sentimientos, emociones, pensamientos, así como destrezas adquiridas para manejar y aplicar conocimientos.

Al término del taller se les pide que lo aprendido en la sesión lo apliquen en situaciones reales y que ejerciten esta habilidad. Con el transcurso de las sesiones se espera que puedan ir complejizando estas destrezas y combinándolas entre sí, para generar al final del curso un plan de acción detallado por grupo de población (responsables de cuidado y crianza, personal escolar, alumnas y alumnos) donde las pongan en práctica.

El desarrollo de estas cinco habilidades psicosociales parte así de lo que el y la participante conoce del tema, recombiniéndolo con información nueva, que puede ser más efectiva para resolver problemas. De esta forma se busca generar un aprendizaje significativo.



5.1.2. El fomento a la expresión individual

La expresión es un proceso por el cual una persona invoca su yo interno, a través de un medio específico con el cual tiene interacción, tal como un trozo de papel o un poco de barro. El resultado es que en esa interacción cambian tanto el medio como la persona: el barro nunca vuelve a ser igual después de ser tocado por alguien que lo transformó, pero tampoco la persona.

Lo que cada quien expresa tiene que ver con las vivencias inconscientes y con la experiencia previa de cualquier sujeto, éstos son fuente de inspiración para la persona (Dewey, 1949).

Es por ello que el arte puede ser una posibilidad a veces más cercana que cualquier otro medio para decir lo que pensamos o sentimos, para nombrar aquellas cosas que nadie dice y que no nos atrevemos a decir, aunque todos y todas las sepan, en este caso: la violencia.

La violencia es una realidad compleja que necesita del silencio para existir, pues se alimenta de éste. Para combatirla debemos romper este silencio, evidenciarla. Dar lugar a la palabra hablada, escrita, actuada o dibujada, es decir, al símbolo, a aquello que sin ser lo representado sí lo convoca.

La representación visual a través del dibujo, por ejemplo, puede sustituir a la palabra en la expresión de emociones y experiencias con la ventaja de que la imagen nos da la oportunidad de reinterpretar y dialogar posteriormente sobre lo plasmado, con lo cual puede fomentar distintas habilidades y recursos expresivos. Mientras más recursos expresivos tenga una persona, mucho más difícil será que tenga necesidad de emplear métodos violentos para interactuar con las y los demás, pues como dijo un papá en uno de los talleres, “la violencia

es el último recurso del incompetente”, y lo que se busca es justo dotarlos de competencias.

La expresión, además, permite mirar con cierta perspectiva las emociones, desde donde el sujeto puede darles forma, entenderlas y transformar su realidad interna y externa (Paín, 1995). La expresión también permite transformar nuestro entorno social a partir de evidenciar lo no visible y de hacer explícito lo implícito.

Nuestra Experiencia:

Me he topado con grupos de niños y niñas que se muestran sumamente sensibles al hablar al respecto. Una gran satisfacción fue el darme cuenta cómo poco a poco se dan la oportunidad de expresarse y pedir ayuda para ellos mismos y ellas mismas o sus compañeros y compañeras por medio del buzón y comparten sus pequeñas y grandes preocupaciones y empiezan a identificar en sus narraciones las características, consecuencias y actores del bullying. Al parecer este tema empieza a salir de lo privado y secreto para ocupar un lugar en la mesa del diálogo entre niños, niñas, jóvenes, adultos y adultas. Lo que puede hacernos pensar en un buen inicio en la labor de desnaturalizar este tipo de violencia.

Fania Delgado
Tallerista, Coordinación de Atención a Escuelas



Por otro lado, la palabra también crea un vínculo con el otro y la otra que permite la superación del narcisismo, el cual es una mirada inmediata hacia sí mismo y sí misma y puede en ocasiones estar relacionada a la violencia o al crimen.

Es por ello que la expresión simbólica a través de la palabra o de técnicas artísticas fueron tan importantes en el diseño de los talleres, tanto para los y las que reciben agresión (la palabra les permite salir de la culpa y la depresión), como para los y las que ejercen agresión (les permite salir de sí mismos o sí mismas y vincularse con el otro y la otra).

En este sentido, se han empleado en el diseño de los talleres técnicas que les permitan a los y las participantes plasmar algo de sí mismos y sí mismas, ya sea a partir del dibujo, las máscaras, la escultura, el cuento, la actuación o la escritura, principalmente.

El uso de un buzón que se emplea en cada sesión es también una forma de acercar a niños, niñas y jóvenes a la posibilidad de construir su propia palabra y expresar su realidad: sus problemas, necesidades y preocupaciones.



El buzón está dirigido en cada sesión bajo una pregunta o instrucción específica con respecto al tema del día, donde los alumnos y las alumnas pueden comentar alguna situación que hayan vivido, o bien una reflexión sobre el tema, pero también pueden denunciar la violencia que reciben, ya que éste es anónimo. La coordinadora o el coordinador da seguimiento a esas situaciones abordándolas en el grupo o con los profesores o las profesoras sin delatar al denunciante.

Otro de los aspectos más importantes de la expresión es que existe tanto la expresión a partir del lenguaje (dar o darnos), como de la escucha (recibir). Esto ha sido muy interesante en los talleres ya que existen niñas, niños, adultos o adultas, que permanecen siempre callados, pero que un buen día deciden hablar conmovidos por la intervención de alguien más, con quien se sintieron identificados o identificadas. El dar y recibir es en los talleres parte integral del proceso expresivo que se busca lograr en el grupo.

Nuestra experiencia...

Desde el primer contacto con la población se detectó la necesidad de expresión y ayuda por parte de las alumnas y los alumnos, la necesidad de escucha y orientación que tiene el personal docente en las escuelas y la frustración de las y los responsables de cuidado y crianza al enfrentarse a este tipo de problema y al poco compromiso por parte de las autoridades escolares y las instituciones gubernamentales a las que ellos y ellos se dirigen para la ayuda.

Amanda Urtecho

Tallerista, Coordinación de Atención a Escuelas



5.1.3. La participación social



Para Isabel Fernández (2003), la participación en el centro escolar se refiere a generar espacios de convivencia para la comunidad educativa, donde estos momentos se vean favorecidos por la creación de actividades de cooperación y participación haciendo protagonistas y responsables

principales, principalmente, a las alumnas y los alumnos.

Sin embargo, la participación también se refiere a la importancia de que en las situaciones de intervención se propicien procesos autoges-

tivos, donde la gente pueda ser capaz de organizarse para resolver sus necesidades inmediatas a corto y largo plazo. Implica una metodología cooperativa y solidaria, en la que la comunidad pueda darse cuenta de que tienen problemas similares y por lo tanto unidos pueden lograr más para resolverlos. Requiere también de analizar un contexto general donde las personas ubiquen la problemática que les compete, como una consecuencia de una realidad social más amplia. En el caso de la prevención y atención de la violencia este enfoque es muy importante ya que, como sabemos, la violencia es un fenómeno macrosocial inserto en todas las esferas de la vida pública y privada, con lo cual un niño, una niña o una familia sola, no pueden hacer mucho contra ella.

Para generar la participación social, es importante el desarrollo de conocimientos, capacidades y actitudes para la construcción de alternativas propias de solución.



La participación social contribuye a la creación de una cultura democrática en la cual se aspira a formar una comunidad de ciudadanas y ciudadanos participativos, informados e interesados en los asuntos de su entorno, ya sea su colonia, escuela, ciudad, etc. Por esta razón, es importante que las personas conozcan sus derechos y comprendan que en cada una de ellas y de ellos se encuentra el germen de una mejor convivencia.

La cultura democrática es una decisión que hacemos como sociedad, pues nos lleva a revisar la manera en que nos relacionamos al interior de la familia, en la escuela, el lugar de trabajo y en la comunidad.

Por lo anteriormente mencionado, es de suma importancia promover en los niños, niñas y jóvenes un sentimiento democrático en el que se respeten sus derechos ante situaciones de violencia o maltrato en la escuela, casa y demás ámbitos que lo rodean. Esto se logra cuando

participan de manera activa, brindándoles así la posibilidad de intervenir, en diversa medida, en la elaboración y en la implementación de mejoras a mayor o menor alcance.

Participar no es sólo colaborar, ni opinar sobre una determinada actuación o situación. Participar supone un plus de voluntad de intervención, un sentimiento de pertenencia a una comunidad determinada, para así poder lograr un cambio en todo aquello que causa malestar. De acuerdo al Plan Nacional de Desarrollo 1995– 2000, para promoverla, se debe de reconocer el valor que tiene la participación social en la solución de las demandas más sentidas de la comunidad, consultar a la sociedad respecto de sus principales necesidades, reunir las demandas, concertar con las organizaciones existentes su participación en la solución de la problemática respetando los principios que las conforman, así como difundir ampliamente los proyectos, las acciones concertadas y sus avances hasta su culminación, haciendo énfasis en el apoyo recibido de las organizaciones.

Estos tres componentes estuvieron presentes en el diseño de las líneas estratégicas, también se experimentaron varias estrategias de acción que serán explicadas una a una, siendo la principal y más importante el taller impartido en las escuelas, ya que fue al que mayor tiempo y recursos se destinaron; también el que tuvo mayor impacto cuantitativo en la población escolar del Distrito Federal; sin embargo, el resto de las actividades, si bien tuvieron un impacto mayormente cualitativo, han sido de una gran riqueza en cuanto a impactos detectados en la población.



5.2. Líneas estratégicas de acción

5.2.1. Atención a escuelas

En este apartado se prioriza sobre todo el taller, ya que ha sido un elemento central de la propuesta de intervención; sin embargo, se explican también brevemente las conferencias realizadas en las escuelas, las cuales surgieron como una necesidad de sensibilizar e informar de manera básica a cada vez un mayor número de población con respecto al tema del bullying o acoso, maltrato e intimidación escolar.

5.2.1.1. El taller “Escuelas Aprendiendo a Convivir”

Un taller es considerado como una instancia o un lugar de trabajo donde se realiza una actividad específica. En un taller se crea, se diseña y se construye a partir de la reflexión y acción donde confluyen la teoría y la práctica.



El taller es una experiencia grupal que involucra cierto número de participantes que analizan su realidad concreta y se aproximan a ella para transformarla (IMJUVE, 2000).

El taller Escuelas Aprendiendo a Convivir busca ser tomado en la comunidad escolar como un recurso para poder hacer visible lo invisible y evidenciar el fenómeno de la violencia como algo que no es natural. Se trata de generar las condiciones generales para que las y los participantes puedan sentirse en confianza y que se apropien del espacio para expresar, así, sus preocupaciones y problemas con respecto a la convivencia en el aula.

Mediante técnicas expresivas, buscando que éstas sean lúdicas y vivenciales, se busca que las y los asistentes tengan pretextos para hablar y expresar lo que les inquieta, lo que piensan o sienten y que, además,

tengan la oportunidad de compartirlo con otros y otras que probablemente hayan sentido o pensado alguna vez algo parecido y logren identificarse entre sí, sentir que no están solos ni solas.

La importancia de este aspecto del taller radica para las alumnas y los alumnos, sobre todo, en que ellas y ellos puedan tener una referencia distinta sobre relaciones basadas en el respeto y la confianza, a lo que muchas veces no están acostumbrados o acostumbradas y que puedan ser parte de esa construcción con su propia aportación personal, teniendo claro que ellos y ellas pueden reproducirlo.

Nuestra experiencia:

El control del grupo y la disciplina fueron uno de los problemas que enfrenté en mis primeros encuentros con grupos, pero las mismas temáticas fueron haciendo que los alumnos y las alumnas se sintieran identificados e identificadas, escuchados y escuchadas, atendidos y atendidas en sus problemáticas propias de niños, niñas y jóvenes. En mi experiencia, creo que dedicarles una hora para hablar de otros temas que no fueran los académicos, les ha provocado sensibilización, unión de grupo, reflexión y fortaleza para enfrentar, aceptar y atender sus propias problemáticas, incluyendo la de bullying.

Graciela Rodríguez
Tallerista, Coordinación de Atención a Escuelas



Objetivo General

Mejorar la calidad de la convivencia entre niños, niñas y jóvenes estudiantes de Educación Básica del Distrito Federal mediante un proceso de capacitación en habilidades psicosociales que propicien el desarrollo de una personalidad sana y de relaciones interpersonales libres de violencia y respetuosas de los Derechos Humanos de cada miembro de la comunidad educativa.

Metodología

En cada escuela se formaron grupos diferenciados de trabajo de alumnos y alumnas, responsables de cuidado y crianza, así como del personal escolar respectivamente, coordinados por especialistas en el tema, que propiciaron el intercambio entre participantes, generando un ambiente de libertad, respeto y armonía para el desarrollo de habilidades psicosociales.

Se emplearon dinámicas expresivas con un enfoque lúdico y vivencial, con la ayuda de técnicas artísticas tales como el teatro, el dibujo, la música, etc. Se propició en un segundo momento del taller la reflexión sobre lo expresado a partir de estas técnicas y se discutió sobre el tema.

El programa propuesto consta de siete sesiones desarrolladas, considerando cuatro momentos centrales de trabajo:



Momentos de cada sesión

1. Actividad de caldeoamiento.- mediante algún ejercicio grupal (preferentemente lúdico), se prepara física y mentalmente al grupo para el trabajo posterior. Esta dinámica busca introducir también la habilidad que se plantea en la sesión, mostrando sobre todo las dificultades que conlleva.
2. Desarrollo del tema.- En esta parte se desarrollan los contenidos de la sesión en base a una muy breve explicación seguida de una dinámica central a partir de técnicas expresivas como forma de abordaje, para ello pueden usarse estrategias artísticas como el dibujo, el teatro, la música, etc. Al terminar esta actividad se busca que los y las participantes verbalicen y compartan sus reflexiones sobre el tema.
3. Establecimiento de herramientas concretas.- Se facilitan herramientas prácticas en forma de instrucciones o pasos concretos.

4. **Cierre.**- Se hace un recuento de lo abordado y se establece una tarea para la siguiente sesión. Se comenta brevemente la tarea de la sesión previa. También se emplea el buzón con los alumnos y las alumnas para que puedan escribir alguna reflexión importante sobre el tema.

Estos cuatro momentos fueron empleados en el desarrollo de cada uno de los temas para cada tipo de población:

1. Alumnos y alumnas.
2. Responsables de cuidado y crianza.
3. Personal escolar.

Los contenidos temáticos son distintos para cada tipo de población, teniendo como eje común, las habilidades psicosociales básicas de protección, para ser aplicadas o transmitidas, según sea el caso.

En primer lugar, están los contenidos de integración e introducción y reconocimiento del “fenómeno bullying”, dirigido a las tres poblaciones (responsables de cuidado y crianza de niñas y niños, personal involucrado del centro escolar y alumnado).

En segundo lugar, “promoviendo la paz en mi aula”, considera como eje temático la autoestima, el manejo de emociones y la resolución creativa de conflictos, trabajando las habilidades para la toma de decisiones.

En tercer lugar, atendiendo el fenómeno de maltrato en el aula “manos a la obra”, constituye un pilar fundamental para la participación de las personas en la prevención y atención de la violencia en las escuelas y del maltrato y/o intimidación entre las alumnas y los alumnos, además de potenciar las habilidades de convivencia dentro de los centros escolares.

Taller dirigido al personal docente

(Se trabajan estrategias distintas para primaria y para secundaria)



Duración: 90 minutos por sesión.	
Contenidos	
Integración e introducción.	Sesión 1. Qué es el bullying y cómo prevenirlo en el aula.
Promoviendo la paz en mi aula.	Sesión 2. Autoestima. Cómo promoverla en los alumnos y las alumnas. Sesión 3. Manejo de emociones. Sesión 4. Resolución creativa de conflictos.
Manos a la obra.	Atendiendo el fenómeno del maltrato en el aula. Sesión 5. Manejo de límites en el aula (vinculado a la asertividad). Sesión 6. El papel del y la docente en la prevención y atención del bullying. Sesión 7. Generando un buen ambiente escolar: aulas cooperativas. Elaboración de un plan general para evitar el bullying en la escuela.



Taller dirigido a responsables de cuidado y crianza	
Duración: 90 minutos por sesión.	
Contenidos	
Integración	Sesión 1. Qué es el bullying y cómo prevenirlo en el aula
Promoviendo paz en mi aula.	Sesión 2. Factores de riesgo y la protección en la familia. Sesión 3. Manejo de emociones. Sesión 4. Resolución creativa de conflictos. Sesión 5. Asertividad y escucha activa.
Manos a la obra. Atendiendo el fenómeno del maltrato en el aula.	Sesión 6. Manejo de límites en la familia. Sesión 7. Generación de acuerdos democráticos en casa. Elaboración de un plan general de acuerdos que promuevan la salud mental en casa.



<p>Taller dirigido a alumnos y alumnas (Se trabajan estrategias distintas para primaria y para secundaria)</p>	
<p>Duración: 90 minutos por sesión.</p>	
<p>Contenidos</p>	
<p>Integración e introducción</p> <p>Promoviendo la paz en mi aula.</p>	<p>Sesión 1. Qué es el bullying y cómo prevenirlo en el aula.</p> <p>Sesión 2. Autoestima.</p> <p>Sesión 3. Manejo de emociones.</p> <p>Sesión 4. Empatía.</p> <p>Sesión 5. Resolución creativa de conflictos.</p> <p>Sesión 6. Aprendiendo a decir no al abuso y a la complicidad (Asertividad).</p>
<p>Manos a la obra.</p> <p>Atendiendo el fenómeno del maltrato en el aula.</p>	<p>Sesión 7. Elaboración de acuerdos contra el bullying en el salón.</p> <p>Se buscará que las alumnas y los alumnos generen estrategias de prevención en el aula, apoyados por el docente.</p>



Diseño del taller

El proyecto de intervención constó de tres fases para su implementación. Este número de fases se abordó de acuerdo a los tiempos institucionales marcados por las necesidades del propio programa.

Fase I	Diagnóstico de la convivencia escolar.
Fase II	Diseño de cada una de las sesiones del taller para cada población: Responsables de cuidado y crianza, niños, niñas, jóvenes y personal escolar.
Fase III	Sistematización y evaluación de la experiencia. Análisis de la experiencia y modificación de las sesiones con base en la práctica previa.
Fase IV	Se implementaron los talleres incorporando las modificaciones de la primera experiencia.



El diseño del taller fue la segunda de esas etapas, donde se trabajó en la estructuración de cada una de las actividades que se realizarían en las sesiones, al mismo tiempo que se establecían contactos con las escuelas para entregar los resultados del estudio y se programaban las fechas para los talleres.

En la tercera fase se hizo una reflexión de cada uno de los talleres con lo cual éstos fueron modificados de acuerdo a las necesidades de la población detectadas en la práctica y en las experiencias de cada una de las promotoras que participaron en su impartición. La finalidad de esta tercera fase fue la de tener una serie de actividades organizadas para ser replicadas en los talleres contra el maltrato e intimidación escolar.

Nuestra experiencia

Considero que el éxito de esta estrategia es el hecho de comprometernos como adultos y adultas a interesarnos en los temas de nuestros niños, niñas y jóvenes. Darles un espacio de expresión y contención y muy importante, darle un seguimiento que despierte a los chicos y a las chicas la confianza y seguridad necesarias para hablar de sus asuntos dolorosos.

Fania Delgado
Tallerista, Coordinación de atención a escuelas

5.2.1.2. Las conferencias



Las conferencias impartidas en escuelas son una modalidad diseñada para atender a aquellas desde donde solicitan información y sensibilización sobre el tema del maltrato e intimidación escolar.

Tienen una duración entre 50 y 60 minutos y los temas son los siguientes:

Conferencia para alumnos y alumnas “El bullying ¿un juego de niños y de niñas?”

Se brinda a las alumnas y los alumnos elementos para desnaturalizar la violencia como algo común a la vez que se les brinda información básica sobre instituciones de apoyo.

Conferencia para maestros, maestras y personal escolar (personas en contacto con alumnos y alumnas, como orientadores, orientadoras, conserjes, etc.).

Se comparten estrategias para prevenir el maltrato entre compañeros y compañeras en el aula, a nivel básico.

Conferencia para responsables de cuidado y crianza (tutores, tutoras o madres y padres de familia).

Se trabajan algunas estrategias para proteger a sus hijos e hijas contra el maltrato e intimidación entre escolares.

5.2.2. Atención individual y familiar

5.2.2.1. Los grupos terapéuticos de niños y niñas

Cuando se me propuso la posibilidad de atender terapéuticamente a niños y niñas que han sufrido bullying, no lo dudé ni un minuto "había algo más que hacer" y lo estoy haciendo.

Susana López Espinoza
Terapeuta



Dentro de la atención que está brindando la Secretaría de Educación del Distrito Federal a la comunidad, se encuentran los espacios de atención terapéutica grupal para niños y niñas que han vivido bullying desde cualquiera de las tres posiciones: víctima, testigo o agresor. Dicha intervención tiene como propósito, permitir a niños, niñas y jóvenes, expresar sus vivencias y los sentimientos que ellas conllevan, así como ofrecerles herramientas que en un momento dado les den la posibilidad de moverse de la posición que han jugado en estas experiencias. Asimismo, procurarles alternativas de convivencia, negociación y solución de conflictos, no violentas.



Estos dos grupos, de reciente apertura, están planeados en un formato de 12 sesiones con una periodicidad semanal, en donde se atienden a niños y niñas de 7 a 10 años (1er. grupo) y de 11 a 13 años (2°. Grupo).

Nuestra experiencia

He estado viniendo a terapias que me han funcionando mucho por el problema que tuve. Ha sido una experiencia genial, me ha servido porque contamos nuestras experiencias y a veces actuamos o jugamos.

Ian , 7 años

Asistente al grupo terapéutico

La atención se basa en conocimientos respecto a cómo intervenir terapéuticamente con personas que viven violencia (en general), a lo que se considera necesario trabajar con aquellos que viven bullying (en particular), así como a los elementos básicos de terapias breves y lo relacionado al trabajo grupal. Por otro lado, se utilizan estrategias terapéuticas tales como el sociodrama y el psicodrama, dinámicas grupales, la relajación mediante la respiración y la visualización, el modelo terapéutico de White (1993) y la terapia de juego.

Tiene como ejes vectores, fortalecer la autoestima (Branden, 2002), habilitar la asertividad (víctimas y testigos) fomentar la empatía (agresores y agresoras). Cruzando con estos tres ejes, se encuentra el trabajo en asumir la responsabilidad, el acrecentamiento de las habilidades enunciadas por Goleman (1995) para la inteligencia emocional, y la desnaturalización de la violencia.





5.2.2.2. Los grupos de apoyo para responsables de cuidado y crianza de niños, niñas y jóvenes

Estos grupos surgen de la necesidad de trabajar con las y los familiares, tutores y tutoras, responsables de cuidado y crianza de las niños, niñas y jóvenes, que son atendidos y atendidas en los grupos terapéuticos, de modo que la estrategia de intervención pueda ser integral y que se vean reforzadas las herramientas adquiridas por las chicas y los chicos en el espacio de los grupos.

En estos grupos de responsables de cuidado y crianza, se conversa de manera cálida y buscando generar un ambiente de confianza durante hora y media sobre las problemáticas que han enfrentado los niños y las niñas y las formas en que los familiares pueden apoyarlos.

Las coordinadoras guían la charla con temas preestablecidos en el programa de las 12 sesiones, para ofrecer diversas herramientas de protección para niños y las niñas en las familias, así como el desarrollo en sus hijos e hijas y en ellas mismas y ellos mismos de una serie de habilidades psicosociales, como son: el fomento de la autoestima, el manejo de emociones y la resolución creativa de conflictos, entre otros.

Nuestra experiencia...

Cada jueves aprendo algo nuevo, conozco más de cada una y cada uno de ellos y ellas. Poder trabajar en dicho grupo, ha sido muy grato y enriquecedor, tanto para mi desarrollo profesional como personal, ya que hemos logrado consolidar un grupo armónico que participa, apoya, comparte y lleva a la práctica lo aprendido tanto para el bienestar suyo, como el de sus niños, niñas y jóvenes, por lo cual me siento muy agradecida de poder compartir con cada una de ellas y cada uno de ellos esta maravillosa experiencia, así como la confianza que depositan en mí.

María Luisa Hernández Reyes
Tallerista de Atención a Escuelas
Co-responsable del grupo de responsables de cuidado y
crianza



Los grupos de responsables de cuidado y crianza de niñas y niños, se han consolidado como un espacio donde las personas reflexionan sobre su papel en la educación de sus hijos e hijas sobre la violencia que existe en el hogar y sobre las prácticas de cuidado y crianza que favorecen la protección de las chicas y los chicos.

Al finalizar las 12 sesiones en el grupo de apoyo, se busca generar una dinámica grupal que permita a los y las participantes, organizarse para propiciar una red que logre generar estrategias que operen contra el fenómeno de la violencia entre compañeros y compañeras en las escuelas.

Nos hacen reflexionar, observar y comprender las diferentes situaciones que hemos pasado y lo que nos afectó, pero también nos enseña y nos guía para afrontar tales situaciones y cómo poder solucionar esto lo mejor posible.

Lo más importante es que respetan nuestra integridad y nos refuerzan que somos seres humanos y que valemos mucho.

Silvia

Asistente a los grupos de responsables de cuidado y crianza



Nuestra experiencia...

Poco a poco fuimos encontrando juntos y juntas nuestra responsabilidad en el combate a la violencia y la importancia de cambiar algo adentro, en casa.

Se habló de las emociones, de las prácticas de cuidado y crianza, de las cosas que ayudaban y las que no a la educación de los niños y de las niñas. Hubo risas, lágrimas y mucha reflexión. Pero sobre todo hubo mucha solidaridad y empatía, creamos juntos y juntas un oasis contra la violencia y que cada uno y cada una buscará reproducirlo en sus propios espacios. Esa fue, creo, la mayor aportación.

Mitsi Nieto

Coordinadora de atención a escuelas

Responsable del grupo de responsables de cuidado y crianza

5.2.2.3. El cine debate

El cine debate, como su nombre lo indica, es una forma de "discutir" o poner en duda, para posteriormente sacar un conocimiento basado en la sabiduría popular y colectiva, toda la riqueza que puede contener el "mensaje" que nos propone una película.

El cine debate pretende, por medio de la discusión abierta y en la cual no necesariamente hay que llegar a una conclusión única o irreversible, dar un enfoque más amplio y complejo de la realidad, y por lo mismo adquirir un conocimiento de las circunstancias, causas, efectos, actores, sentimientos, pensamientos, creencias y valores inmersos en la problemática, en este caso del bullying. Y este conocimiento o información puede ser vital para la comprensión y desnaturalización de la violencia entre compañeras y compañeros y de la violencia en todos los ámbitos de la sociedad y sus instituciones.



Nuestra experiencia...

Todo comienza, como en el cine, está lleno de expectativas, porque es el momento en el que se abren muchos caminos. De esta manera, el cine debate inicia su historia contándonos el entusiasmo y la esperanza de las personas asistentes en lograr que esta etapa de sus propias historias tenga un buen fin.

Rosa María Díaz Arellano
Tallerista de atención a escuelas
Coordinadora del cine debate



A continuación se recomienda una metodología con el fin de organizar mejor el cine debate y por supuesto, tratar de obtener los mejores resultados.

Lo primero a tener en cuenta es la selección de la película y la preparación de la coordinadora o el coordinador en el tema de la actividad.

La selección se hace sobre la base del tema violencia entre compañeros y compañeras y puede ser una cinta didáctica, artística o cultural, siempre teniendo en cuenta el interés y la edad de las y los participantes. Una vez seleccionado el título del filme la coordinadora o coordinador debe prepararse respecto a la temática planteada y de ser posible sobre el lenguaje cinematográfico, esto posibilitará un análisis más profundo y sugerente. Algunos títulos recomendados son: "Ant Bully", "El poderoso", "Sin insultos".

Posteriormente se procede a presentar y proyectar la película al público participante, señalando determinadas secuencias o escenas en particular que las espectadoras y los espectadores deben tener en cuenta muy especialmente, de esta manera captará más su atención y logrará mayor asimilación del tema.

Luego de terminada la presentación del filme, se puede dar un pequeño receso, antes de comenzar el debate. La coordinadora o el coordinador debe comenzar proponiendo un pequeño esquema de realización. Por ejemplo, puede plantear primero definir la historia, su objetivo, el argumento y la forma en que han sido reproducidos los elementos narrativos de la trama; es decir, la actuación de los personajes principales, secundarios y esporádicos del drama. Cómo está representado el ambiente social e histórico, las características ideológicas de los personajes, el conflicto principal y los colaterales, las fuerzas en pugna y su agudización en el transcurso de la historia, la solución del conflicto (o no) y la forma de ser resuelto. Si la película persigue un fin ético (moraleja), ¿cuál es y por qué?



Nuestra experiencia...

Un día vimos una película de las hormigas e imaginamos que somos un barco.

¡Me gusta muchísimo!

Michelle, 9 años
Asistente al cine debate

También se plantean los aspectos artísticos del filme y la forma en que éstos contribuyen o no al objetivo del tema.

Algunas recomendaciones generales para la coordinadora o el coordinador del cine debate es mantener la comunicación entre el público, el filme y ella o él mismo. Por lo cual, debe tener una cualidad especial, que es la tolerancia, para lograr la intervención de una gran parte de las espectadoras y los espectadores de acuerdo a su propio nivel cultural. No permitir, inteligentemente, que las "eruditas" y los "eruditos" se tomen el derecho a intervenir solas y solos. Se tiene que lograr la más amplia participación.

Aunque la coordinadora o el coordinador conozca el filme a cabalidad no debe explicar la película, tiene que guiar el debate de forma tal que los "descubrimientos" salgan del propio público y sólo intervenir con su análisis particular cuando las espectadoras y los espectadores agoten todas sus posibilidades, o para resumir la actividad partiendo de las propias opiniones vertidas en el debate y respetando los criterios "polémicos"; sólo así podrá obtener credibilidad y asegurar la participación efectiva.



5.2.3. Capacitación a instituciones

Dentro del proceso de intervención es prioritario generar una acción en red, con lo cual pueda promoverse un mayor impacto en el trabajo contra el maltrato e intimidación escolar. Considerando que el tema del maltrato e intimidación escolar, bullying, es reciente en nuestro país, se busca difundir información sobre este fenómeno con el fin de que cada vez más instituciones puedan propiciar acciones contra éste.

5.2.3.1. Los talleres

Al igual que en la atención a escuelas, se maneja la opción de los talleres en donde se da una introducción sobre el tema general a través de talleres básicos en habilidades psicosociales como el manejo de emociones, la resolución noviolenta de conflictos y estrategias específicas para promover un ambiente de cordialidad y respeto en el salón de clases, como manejo de límites en el aula.

5.2.3.2. El Seminario de Reflexión Permanente

“Escuelas conviviendo”

El Seminario de Reflexión Permanente es un espacio mensual donde se busca reflexionar sobre las distintas aristas del problema de la violencia entre compañeras y compañeros e informar a la población en general y a diversas instituciones, tanto gubernamentales como civiles, sobre el fenómeno del bullying en nuestro país.



El Seminario se lleva a cabo de manera mensual en el “Centro Interdisciplinario de Ciencias de la Salud” del Instituto Politécnico Nacional, sede donde se llevan a cabo conferencias y talleres sobre temas relevantes en torno a la violencia entre compañeras y compañeros.

Es así como con cada una de estas estrategias que suman muchos esfuerzos, la Secretaría de Educación del Distrito Federal intenta construir alternativas frente a las problemáticas que aquejan a nuestras escuelas y a nuestra sociedad, a partir de espacios de expresión y participación basados en el intercambio de conocimientos, la capacitación en temas de Noviolencia, los Derechos Humanos, el buen trato, las habilidades psicosociales y una serie de herramientas que no se agotan en este manual, pero que son un buen principio para seguir explorando.





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adam, E. et al., (2003). *Emociones y educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela*. Barcelona, Laboratorio Educativo.

Barudy, J. s/a. Conferencia: Los buenos tratos y la resiliencia en la prevención de los trastornos del comportamiento. En: <http://www.addima.org/Documentos/LOS%20BUENOS%20TRATOS%20Y%20LA%20RESILIENCIA%20INFANTIL%20EN%20LA%20PREVENCI%C3%93N%20DE%20LOS%20TRASTORNOS.pdf>

Branden (2002). *Los Seis Pilares de la Autoestima*. México, Paidós.

Bucay (2005). *El Camino de las lágrimas*. México, Océano.

Centros de Integración Juvenil (2006). *Habilidades para la Vida. Guía para educar con valores*. México, Centro de Integración Juvenil, A. C.

Centros de Integración Juvenil (2008). Factores de riesgo relacionados con el ámbito escolar. En: <http://www.cij.gob.mx/paginas/Menulzquierdo/InformacionPara/Especialistas/Prevencion/InvPreventiva/factorescolar.asp>.

CODHEM (2000). *Para una educación no-violenta*. Desafíos pedagógicos y sociales.

Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF). En: <http://www.cd hdf.org.mx>

Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la Violencia contra los Niños, las voces de niñas, niños y jóvenes sobre la violencia (2006).

Convención sobre los Derechos de la Niñez, versión para niños y niñas. Folleto.



- Dewey, J. (1949). *El arte como experiencia*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2002). *Los problemas de la convivencia: desmotivación, conflictividad y violencia escolar*. En: Capítulo 1.
- Del Rey, R., Gómez, P. y Ortega, R. (2003). *Estrategias Educativas para la Prevención de la Violencia. Mediación y Diálogo*. Guía de Orientación. Madrid, España, Cruz Roja Juventud.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.
- Derechos de la Infancia. En: http://www.derechosinfancia.org.mx/Legislacion/leg_vinculos.htm
- Diagnóstico de Derechos Humanos del Distrito Federal (2008).
- Eisenberg, N. y Strayer, J. (2005). *Perspectivas teóricas y problemas relativos a la definición*. Biblioteca de Psicología.
- Fernández, I. (2003) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid, Narcea.
- Fundación General Electric y Fundación Internacional de la Juventud (1995). Programa de Habilidades para la Vida, *Ocúpate, guía del educador*. Versión piloto. México D.F.
- Gaitán, L. y Martínez, M., (2006). El enfoque de derechos de la infancia en la programación. Guía para el diseño, desarrollo y evaluación de proyectos. *Las monografías del experto*, Serie Práctica (1).
- García de J., (2008). La Escuela como Factor Protector para las Drogas. Una visión de Jóvenes y Maestros. *Revista Latino-am Enfermagem* ,16 (especial).



García T., y Ugarte P., (1997). *Resolviendo conflictos en la escuela*. Manual para Maestros. Lima, Perú, Edición APENAC.

Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, (18), número 002. España, Universidad de Oviedo, pp. 180-186.

Goleman, D., (1995). *La Inteligencia emocional*. México, Javier Vergara Editor.

Goleman, D., (2001). *La inteligencia emocional*. México, Editorial Vergara.

Goleman, D., (1998). *Working with emotional intelligence*, Nueva York, Bantam Books.

Instituto Mexicano de la Juventud (IMJUVE), (2000). *Caminos hacia la equidad*. Material educativo: Reflexionando sobre jóvenes y género.



La Infancia Cuenta en el Distrito Federal (2008).

La Onda Digital (2009). La autoestima es la más barata y la más efectiva forma de arreglar los problemas sociales. En: <http://www.laondadigital.com/LaOnda/LaOnda/001100/45/La%20autoestima.htm>

LaPrensa.hn (2009). La autoestima garantiza el éxito profesional. Existen siete pasos que ayudan a una persona a desarrollar una buena autoestima. En: <http://laprensahn.com/index.php/Suplementos/Ediciones/2009/04/26/Noticias/La-autoestima-garantiza-el-exito-profesional>

León, C. (2008). Ponencia: Redes de apoyo social como factor de protección. Universidad de Guadalajara, Aguascalientes, Ags.

Ley para la Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Jóvenes, publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de mayo del 2000.

- Mantilla, L. (2004). *Fomentar habilidades para la vida*, Edex, diario de la Fundación Espial. En: http://www.edex.es/ver_noticia.asp?id=2182
- Massó, (2009). Autoestima, en http://es.salut.conecta.it/pdf/injuve/llguiano-rexia_4.pdf
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional Intelligence*. En: P. Salovey y D.J. Vallés, A. y Vallés, Consol. (s/f) *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, EOS.
- MINEDUC. Los derechos del niño en la escuela. En: http://www.600mineduc.cl/docs/servicios/serv_cart/cart_dere/dere_dere.pdf
- Ministerio de Educación (2003). *Resumen Ejecutivo de la Política de Convivencia Escolar*, Chile.
- Miranda C., Jarque F., y Tárraga M., (2005). *Escuela*. En: Ezpeleta A., L. *Factores de riesgo en psicopatología del desarrollo*. Barcelona, España, Editorial.
- Molledo C., y Miranda H. (2004). *Protegiendo los Derechos de Nuestros Niños y Niñas. Prevención del Maltrato y del Abuso Sexual Infantil en el Espacio Escolar*. Manual de Apoyo para Profesores. Chile, Fundación de la Familia, Ministerio de Justicia.
- Naciones Unidas, (2006). *Preguntas frecuentes sobre el enfoque de derechos humanos*. En: *la cooperación para el desarrollo*. Naciones Unidas: Nueva York y Ginebra.
- Paín, S. (1995). *Una psicoterapia por el arte, teoría y técnica*. Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, Primera Edición, pp. 340.
- Pla, L. (2004). *Aprender a mirar para aprender a enseñar*, en *Cuadernos de Pedagogía*. Formación inicial, pp. 58.



Política de Convivencia Escolar, (2003). En: http://www.convivenciaescolar.cl/php/HerramientaAccionPolitica.php#item_61.

Programa Educación y Género del Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C., (2002). *Contra la violencia, eduquemos para la paz. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*. México, Grupo de Educación Popular con Mujeres, A.C. (GEM).

Raineri B. (2001). Desarrollo de Habilidades Psicosociales en ejecutivos: una revisión de la literatura, *Revista Abante*, (4), No. 2, pp. 157-192. En: <http://www.abante.cl/files/ABT/Contenidos/Vol-4-N2/2Raineri.pdf>

Roth, E. (1986). *La competencia Social, el cambio del comportamiento individual en la comunidad*. México, Trillas.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality* (9), pp. 185-211.



SEDF. Documento La educación que necesitamos para la ciudad que todos queremos. En: http://www.educacion.df.gob.mx/images/temporales/educacion_que_necesitamos.pdf consultado el 4 de noviembre de 2009.

Serrano, A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España, Ariel.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México, Editorial Javier Vergara.

Schmelkes, S. (2001). Educación y paz: comentarios al libro de Valenzuela, M. y Gómez, Jaramillo, F., Zúñiga, G., Díaz, M. y Avendaño, R. *Contra la violencia eduquemos para la paz*. México: GEM, UNICEF, Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos. Dirección General de Promoción de la Salud de la Secretaría de Salud.

Silas C., (2008). ¿Por qué Miriam sí va a la escuela? Resiliencia en la educación básica mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, p.p. 13, 39, 1255-1279.

UNICEF. En: <http://www.unicef.org/mexico/spanish/unicefenmexico.html>

UNICEF/SEP (2001). *Contra la violencia eduquemos para la paz. Carpeta educativa para la resolución creativa de los conflictos*. México D.F.

Vamos México. En: <http://www.vamosmexico.org.mx>

William, J. (1984). *La resolución creativa de conflictos* (manual de actividades). Material de apoyo para el programa: "Estrategias para la prevención temprana de la violencia en los niños". Tr. Gutiérrez, G. y Restrepo G. Unión Temporal: Centro persona y familia – Fundación para el Bienestar Humano – SURGIR.



ANEXO 1

RESUMEN CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO

Artículos de Provisión

- 1°. Son niños y niñas quienes tienen menos de 18 años de edad.
- 2°. Todos los niños y las niñas tienen estos Derechos, sin distinción de raza, sexo, color, sexo, origen nacional, étnico o social, religión, idioma, opinión política o de otra índole, posición social o económica, impedimentos físicos, nacimiento o por cualquier otra condición. El Estado garantizará la protección del niño o niña contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, tutores o familiares.
- 3°. Las acciones que las instituciones públicas y privadas realicen en torno a los niños siempre tienen que llevarse a cabo en función del interés superior del niño. El Estado se asegurará de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños.
- 4°. cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como supervisión adecuada.
- 5°. El Estado tiene la obligación de llevar a cabo todas las medidas necesarias para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas.
- 6°. El Estado respetará la responsabilidad, deber y Derecho que tienen los padres o tutores de orientar a los niños y



- niñas en su desarrollo, a fin de que ejerzan todos los derechos que les corresponden.
- 7°. Las niñas y los niños tienen el Derecho intrínseco a la vida. El Estado tiene la obligación de garantizar la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas.
 - 8°. Al momento de nacer, los niños y niñas tienen Derecho a que inmediatamente se les de un nombre, una nacionalidad y, en la medida de lo posible, a conocer a sus padres y a que éstos los cuiden.
 - 9°. El Estado debe respetar el Derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares.
 - 10°. Si sus padres los cuidan bien, nadie puede separarlos de ellos. Si sus padres deciden separarse y vivir en casas distintas, tienen Derecho a mantener relaciones personales y contacto directo con ambos de manera regular, salvo si ello es contrario al interés superior del niño.
 - 11°. Si alguno de sus padres, o los dos, viven fuera de México, nuestro gobierno y los gobiernos extranjeros deben atender de manera positiva, humanitaria y expeditiva la solicitud de reunirse con ellos.
 - 16°. Ningún niño o niña será objeto de injerencias arbitrarias o ilegales en su vida privada, su familia, su casa, ni de ataques ilegales a su honra y a su reputación. Los niños y niñas tienen Derecho a la protección de la ley.
 - 17°. La radio, el cine, la televisión y la prensa deben brindarles información y material que tengan por finalidad promover su bienestar social, cultural, espiritual y moral y su salud física y mental. El Estado alentará la producción y difusión de libros para niños y alentará a los medios de comunicación a que tengan particularmente en cuenta las necesidades lingüísticas de los niños y niñas pertenecientes a un grupo minoritario o que sean indígenas.

- 18°. Los padres tienen la obligación del cuidado y crianza y desarrollo de los niños y las niñas, su preocupación fundamental será el interés superior del niño. El Estado debe prestarles la asistencia necesaria para hacerlo.
- 23°. Los niños que tienen algún problema físico o mental tienen Derecho a recibir ayuda especializada, a disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad, le permitan llegar a bastarse a sí mismo y faciliten la participación activa del niño en la comunidad.
- 24°. Las niñas y los niños tienen Derecho a recibir una alimentación nutritiva, a tomar agua potable y a que se les facilite el acceso a los servicios de salud. Además, las autoridades deben prohibir aquellas prácticas que perjudiquen su salud.
- 27°. Las niñas y los niños tienen Derecho a un nivel de vida adecuado para su desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social. Los padres o tutores tienen la responsabilidad de proporcionarlo; si ellos no pueden hacerlo, el Estado debe ayudarlos.
- 28°. Todos los niños y niñas tienen Derecho a la educación. En nuestro país la educación básica es gratuita y obligatoria. En la escuela no se les deben imponer castigos que vayan en contra de su dignidad.
- 29°. La educación que reciben debe desarrollar al máximo su personalidad, aptitudes y capacidades físicas y mentales. Además, se les debe inculcar el respeto de los Derechos Humanos y las libertades fundamentales, el respeto a sus padres, a su propia identidad cultural, su idioma y valores nacionales, así como el de otras civilizaciones y a su medio ambiente natural. Se debe preparar a los niños y niñas para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.



- 42°. El Estado debe dar a conocer los derechos de los niños de manera amplia para que tanto ellos como los adultos y adultas los conozcan por igual.
- 43°. Existe un Comité en la Organización de las Naciones Unidas encargado de vigilar que se respeten los derechos de los niños.
- 44°. El Estado se compromete a presentarle informes a ese Comité sobre las medidas adoptadas y sobre el progreso realizado para dar efecto a los derechos de los niños. Así mismo, darán a sus informes una amplia difusión entre el público de sus países respectivos.
- 45°. También otras instituciones, e incluso los mismos niños, pueden informar a ese Comité sobre el respeto de sus derechos.
- 47° al 54°. Son artículos que se refieren a la ratificación de la Convención.

Artículos de Participación

- 12°. Los niños y las niñas tienen el Derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que les afectan, tomando en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. Los niños y niñas tendrán la oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que les afecte, directamente o por medio de un representante o de un órgano.
- 13°. Los niños y las niñas tienen Derecho a la libertad de expresión; incluida la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño o la niña. Esto siempre y cuando no afecten los derechos de otras personas.
- 14°. Las niñas y los niños tienen Derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.
- 15°. Tienen Derecho a reunirse libremente, en forma pacífica, y a formar agrupaciones, siempre y cuando respeten los derechos y libertades de los demás.
- 30°. Las niñas y los niños que pertenecen a algún grupo indígena, minoría étnica, religiosa o lingüística, tienen Derecho a tener su propia vida cultural, a practicar y profesar su propia religión y a hablar su propio idioma.
- 31°. Tienen Derecho al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Este tipo de actividades deben ser promovidas.
- 35°. El Estado tomará todas las medidas de carácter nacional, bilateral y multilateral necesarias para impedir el secuestro, la venta o la trata de niños para cualquier fin o en cualquier forma.
- 46°. La Convención sobre los Derechos del Niño estará abierta a la firma de todos los Estados.



Artículos de Protección

- 11°. Nadie puede trasladar al extranjero a los niños y niñas o retenerlos de manera ilegal.
- 19°. El Estado adoptará 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 o la niña se encuentre bajo la custodia de los padres tutores o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo. Esas medidas de protección deberían comprender el establecimiento de programas sociales que proporcionen la asistencia necesaria al niño o la niña y a quienes cuidan de él o ella, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y según corresponda, la intervención judicial.
- 20°. Si los niños y niñas no viven con su familia, temporal o permanentemente, tienen Derecho a la protección y asistencia especiales del Estado.
- 21°. Si una familia quiere adoptarlos, los parientes más cercanos deben estar de acuerdo y esto lo tiene que autorizar un juez.
- 22°. Si en alguna ocasión se ven obligados a salir del país de manera forzada y se convierten en un refugiado es decir, en una persona que, a causa de una guerra, una revolución u otros conflictos que aquejen a su patria, tenga que buscar asilo en otra, el país al que llegue debe acogerlo y brindarle protección y asistencia humanitaria adecuadas para el disfrute de sus derechos.
- 25°. Si viven en alguna casa-hogar o en un hospital, tienen Derecho a que se revisen de manera periódica las circunstancias que los llevaron a ingresar a esas instituciones.
- 26°. Todas las niñas y los niños tienen Derecho a beneficiarse de la seguridad social.

- 32°. Tienen el Derecho a estar protegidos contra la explotación económica y contra el desempeño de cualquier trabajo que pueda ser peligroso o entorpecer su educación, o que sea nocivo para su salud o su desarrollo físico, mental, espiritual, moral o social. El Estado debe establecer la edad mínima para trabajar, así como los horarios y las condiciones laborales.
- 33°. El Estado adoptará todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educacionales para proteger a los niños y las niñas del uso de drogas e impedir que los adultos y adultas, los utilicen para vender o producir estas sustancias.
- 34°. Todas las personas deben respetar el cuerpo de los niños y las niñas. Tienen el Derecho de ser protegidos contra toda forma de explotación y abuso sexuales.
- 36°. Tienen Derecho a que se les proteja contra cualquier forma de abuso o actividad que sean perjudiciales para cualquier aspecto de su bienestar.
- 37°. Ningún niño o niña debe ser sometido a torturas, tratos, castigos o penas inhumanos o degradantes. Si alguno de ellos desobedece la ley, tiene Derecho a recibir ayuda legal adecuada y a estar en comunicación con su familia. No se les impondrá la pena de muerte, ni prisión perpetua.
- 38°. Las niñas y los niños no deben participar en guerras. Cuando la violencia las o los afecte, tienen Derecho a recibir protección y cuidados especiales.
- 39°. Si alguien los maltrata o los agrede, tienen Derecho a recibir un tratamiento adecuado que les permita volver a gozar de una vida sana y feliz.
- 40°. Si acusan a algún niño o niña de violar la ley penal, dispondrá de asistencia jurídica para su defensa. Además, deben respetarse todos sus derechos fundamentales. Tienen el Derecho a ser tratados de manera acorde con el fomento de su sentido de la dignidad y el valor, que forta-



lezca el respeto del niño o la niña por los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de terceros y en la que se tengan en cuenta la edad del niño y la importancia de promover la reintegración del niño y de que éste asuma una función constructiva en la sociedad.

- 41°. Cuando en un país existan leyes que los protejan mejor que estos derechos, se aplicarán esas leyes.



