

Grados
8^o - 9^o

Guía

para el tratamiento de
conflictos y su solución
por la vía del diálogo en el
contexto de la educación secundaria

Una estrategia ordenada a la no repetición





Créditos

ASED

Director General de la Corporación Educativa ASED

Néstor Hernández Otero

Autora de los relatos

María del Mar Escobedo Remolina

Director Pedagógico ASED

Hernán Escobedo David

Corrector de Estilo

Irwin Morales

CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA

Director General

Rubén Darío Acevedo Carmona

Asesora de la Dirección General

Sayra Benítez Arenas

Coordinadora de la Colección

Diseñador Pedagógico

Mateo Barney Betancourth

Diseño, Diagramación e Ilustración

Mónica M. Sora - Limón

Centro Nacional de Memoria Histórica
Carrera 7 #27 - 18 pso 20 al 24, Bogotá

PBX: (571) 7965060

comunicaciones@cnmh.gov.co

Bogotá D.C. - Colombia

CÓMO CITAR:

Escobedo, N. y Escobedo, M. (2022) Relatos de vida: fuente para la reflexión sobre la confrontación armada vivida, con miras para la no repetición. *Colección pedagogías de la memoria*. Bogotá, Centro nacional de Memoria Histórica.

Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución–No comercial–Sin derivar 3.0 (CC-BY-NC-ND)

ISBN Digital: 978-958-5500-98-3



Nombres: Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH. | Acevedo Carmona, Rubén Darío, director general CNMH | Barney Betancourth, Mateo, Diseñador pedagógico | Benítez Arenas, Sayra, coordinadora de la colección | Sora – Limón, Mónica M., diseñadora | Hernández Otero, Néstor, director general ASED. | Escobedo Remolina, María del Mar, autora | Escobedo, David Hernán, director pedagógico ASED.

Título: Guía para el tratamiento de conflicto y su solución por la vía del diálogo en el contexto de la educación secundaria / Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH / Corporación Educativa ASED Calidad educativa, Calidad de vida / Prosperidad Social ; Director General CNMH Rubén Darío Acevedo Carmona ; Diseñador pedagógico Mateo Barney Betancourth ; Coordinadora de la colección Sayra Benítez Arenas ; Diseñadora Mónica M. Sora Limón ; Director General ASED Néstor Hernández Otero ; Autora María del Mar Escobedo Remolina ; Director pedagógico Hernán Escobedo David.

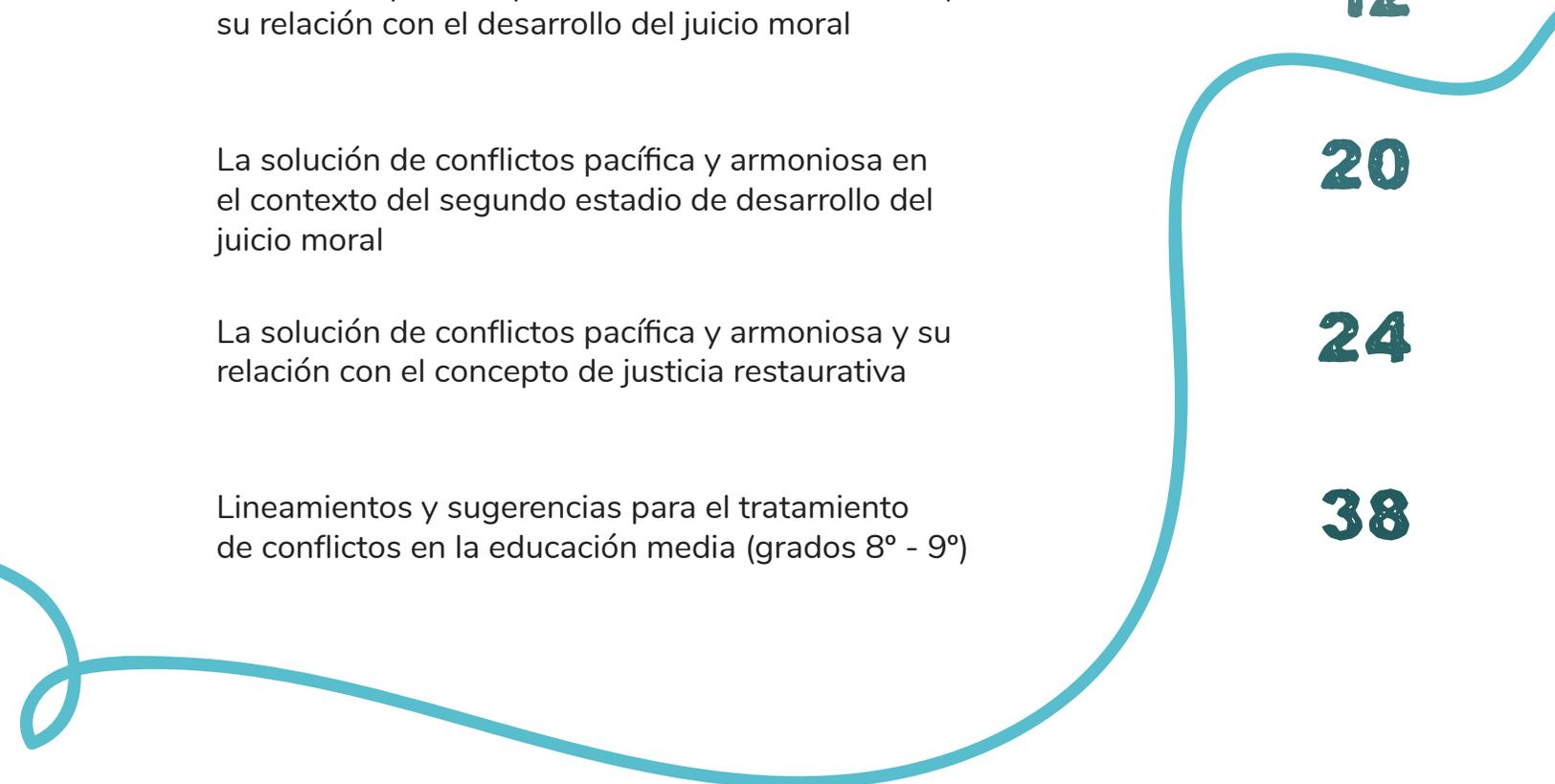
Publicación: Primera edición | Bogotá : Centro Nacional de Memoria Histórica CNMH, 2022.
Descripción | 74 páginas : ilustraciones.

Mención de serie | Colección relatos de vida / Colección pedagogicas de la memoria
Identificadores: ISBN Digital: 978-958-5500-98-3

Temas: Tesauro de Derechos Humanos de la Dirección de Archivo del Centro Nacional de Memoria Histórica : Grupos guerrilleros | Pedagogía de la memoria | Grupos armados ilegales
Clasificación: CDD 371.007 -- 071 -- dc22

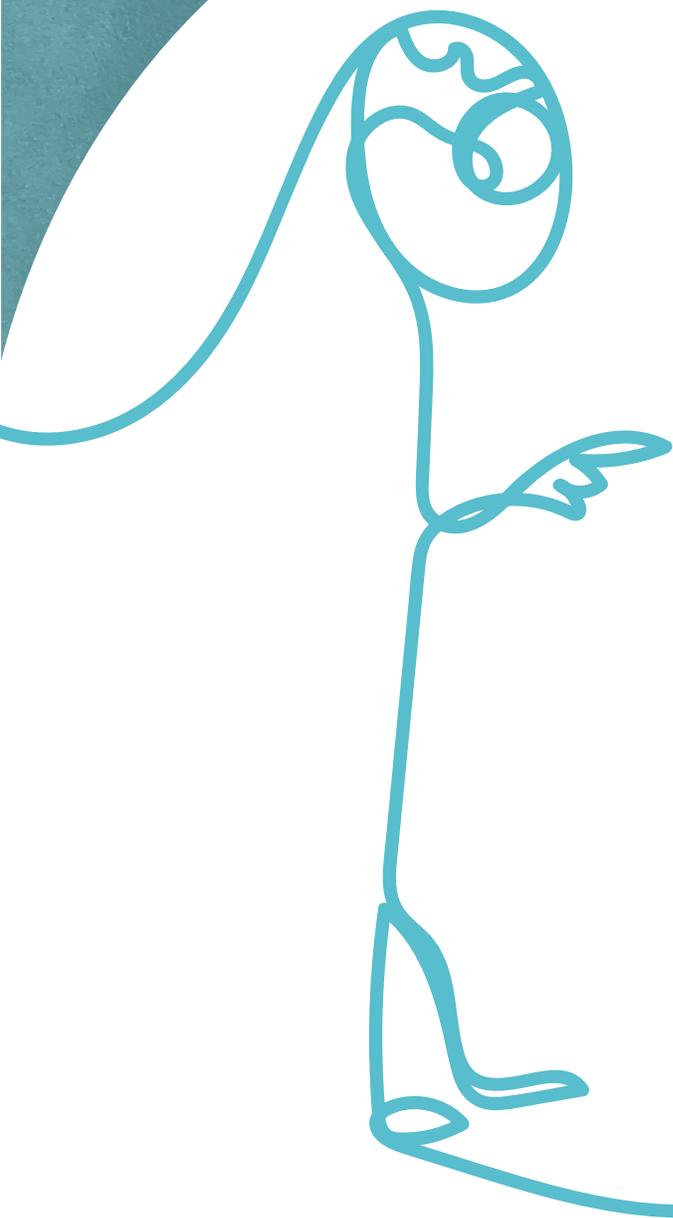
Tabla de Contenido

Introducción	6
Marco conceptual	8
La solución pacífica y armoniosa de los conflictos y su relación con el desarrollo del juicio moral	12
La solución de conflictos pacífica y armoniosa en el contexto del segundo estadio de desarrollo del juicio moral	20
La solución de conflictos pacífica y armoniosa y su relación con el concepto de justicia restaurativa	24
Lineamientos y sugerencias para el tratamiento de conflictos en la educación media (grados 8° - 9°)	38



1

Introducción



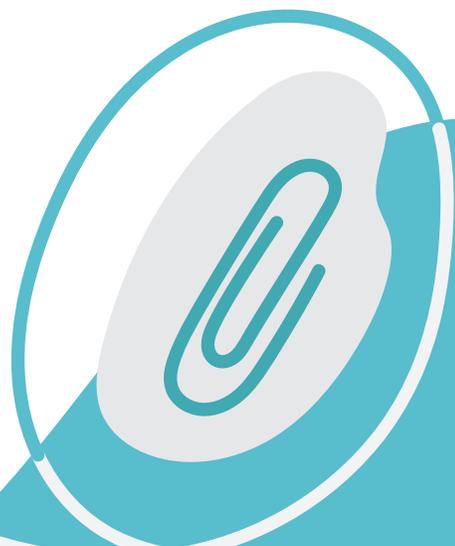
La presente guía formula directrices y ofrece sugerencias para resolver problemas relativos a la razón práctica cuyo tratamiento y solución tienen implicaciones morales. Los problemas están planteados en la forma de un conflicto que surge naturalmente en la vida cotidiana de una institución escolar o de un dilema que se plantea en el análisis de relatos que se realiza como parte de las actividades académicas escolares.

Las soluciones propuestas a los problemas planteados se vinculan con las razones de ser de un Manual de Convivencia y con su contenido.

Todo lo anterior se hace desde el enfoque de la Justicia Restaurativa de la que se destacan sus valores comparándola con la Justicia Punitiva y la Justicia Retributiva.

Tanto la solución de los conflictos entre estudiante como la discusión de dilemas ante los que se enfrentan personajes de un relato, se muestran como un recurso, como una herramienta eficaz para lograr el desarrollo del juicio moral en los estudiantes. Se argumenta que este desarrollo es predictor de la capacidad de las personas para resolver sus conflictos por la vía del diálogo y la concertación. Dicho de una manera más específica, cuanto mayor es el nivel de desarrollo moral de una persona, mayor será la consistencia de su juicio (medida por pruebas construidas según el modelo de Lind¹) y menor será la probabilidad de que ella recurra a la violencia para resolver un conflicto o cohoneste con el uso de esta opción. En este orden de ideas, se resalta la promoción del desarrollo del juicio moral como una estrategia eficaz para lograr que un conflicto como el que vivió Colombia no se repita en el futuro.

En virtud de que el enfoque adoptado es el de la justicia restaurativa, que es el enfoque adoptado también por el sistema legal en Colombia, se toma en consideración el contexto provisto por la legislación colombiana pertinente a este tema. La presente propuesta para que todo conflicto restaure el menoscabo que éste ha ocasionado enmarcado y puesto en funcionamiento en armonía con la legislación colombiana es la estrategia que se sugiere adoptar en orden a lograr la **NO REPETICIÓN**.



1. Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: manual teórico práctico de la formación moral y democrática*. México: Trillas.

2

Marco conceptual

El concepto de conflicto se refiere a todas aquellas situaciones en las que dos o más personas que conviven encuentran discrepancias entre sus respectivos intereses o valores. Lo anterior nos lleva a distinguir, por lo menos, dos grandes tipos de conflictos:

- 1) **los conflictos de intereses;**
- 2) **los conflictos de valores.**

Según el numeral 1 del artículo 39 del decreto 1965 de 2013 los conflictos en el medio escolar son situaciones que se caracterizan porque hay una incompatibilidad real o percibida entre una o varias personas frente a sus intereses.

Cuando se presenta un conflicto, hay por lo menos dos maneras de tratarlo. La primera, e infortunadamente la más socorrida, es la confrontación. Las personas en conflicto emprenden acciones antagónicas y agresivas que tienen el fin de destruir o vencer a su contraparte en el conflicto. Esta es la opción violenta para resolver un conflicto en contraposición de la opción armoniosa y pacífica que se propone y defiende como la mejor en la presente guía.

A la opción violenta se refiere el numeral 2 del artículo 39 del decreto que venimos de citar, como **Conflictos manejados inadecuadamente**. Según este decreto se trata de *“situaciones en las que los conflictos no son resueltos de manera constructiva y dan lugar a hechos que afectan la convivencia escolar, como altercados, enfrentamientos o riñas entre dos o más miembros de la comunidad educativa de los cuales por lo menos uno es estudiante y siempre y cuando no exista una afectación al cuerpo o a la salud de cualquiera de los involucrados.”*

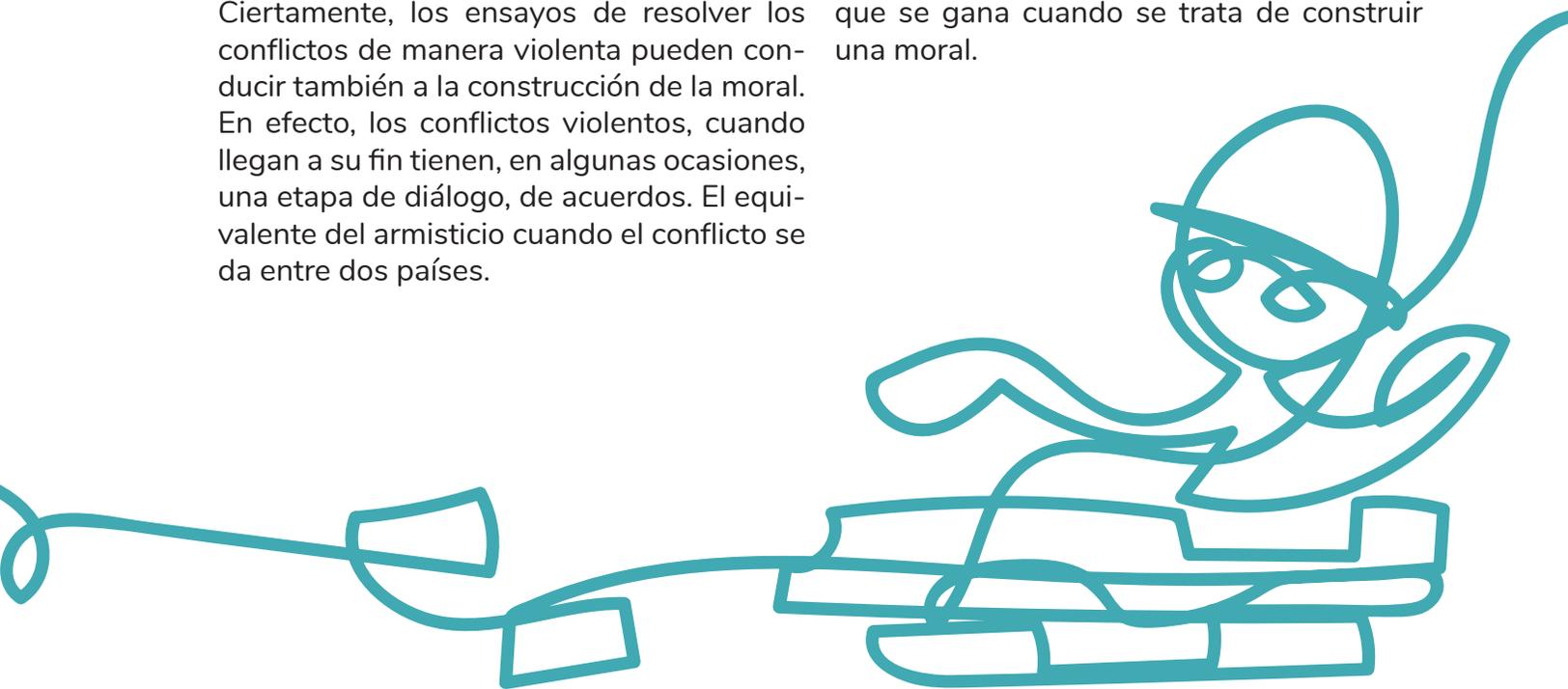
La segunda opción, por la cual abogamos en la presente propuesta, consiste en el diálogo ordenado a la concertación, al consenso; al consenso, incluso, sobre el disenso. Como hemos dicho, esta es la opción pacífica, armoniosa para resolver un conflicto.

En el marco de referencia hemos observado que, a lo largo de la historia, todo grupo humano ha tenido que enfrentar grandes dificultades para convivir, pero que éstas son precisamente el motor que pone en funcionamiento la construcción social de **una moral**, pues la reducción y superación de los conflictos en forma pacífica y armoniosa es lo que posibilita la construcción de acuerdos, normas, consensos y principios sobre la forma de vivir y de actuar.

Ciertamente, los ensayos de resolver los conflictos de manera violenta pueden conducir también a la construcción de la moral. En efecto, los conflictos violentos, cuando llegan a su fin tienen, en algunas ocasiones, una etapa de diálogo, de acuerdos. El equivalente del armisticio cuando el conflicto se da entre dos países.

En este momento la reflexión tiene un papel sumamente importante. En efecto, reflexionar quiere decir volver sobre lo hecho, retomar los acontecimientos con el fin de hacer un análisis crítico de ellos proyectándose hacia el futuro; pensando en cómo lograr que los conflictos por venir se resuelvan mejor, y, ante todo, pensando en cómo evitar futuros conflictos de la misma naturaleza. Pero es importante resaltar que lo que resulta verdaderamente constructivo en la solución violenta de un conflicto, es lo que acontece en la fase de reconciliación; la violencia en sí misma no construye nada, sólo destruye. Con ella no se obtiene nada diferente de más violencia.

Desde luego, cuando el conflicto no se resuelve, cuando queda abierto, es poco lo que se gana cuando se trata de construir una moral.



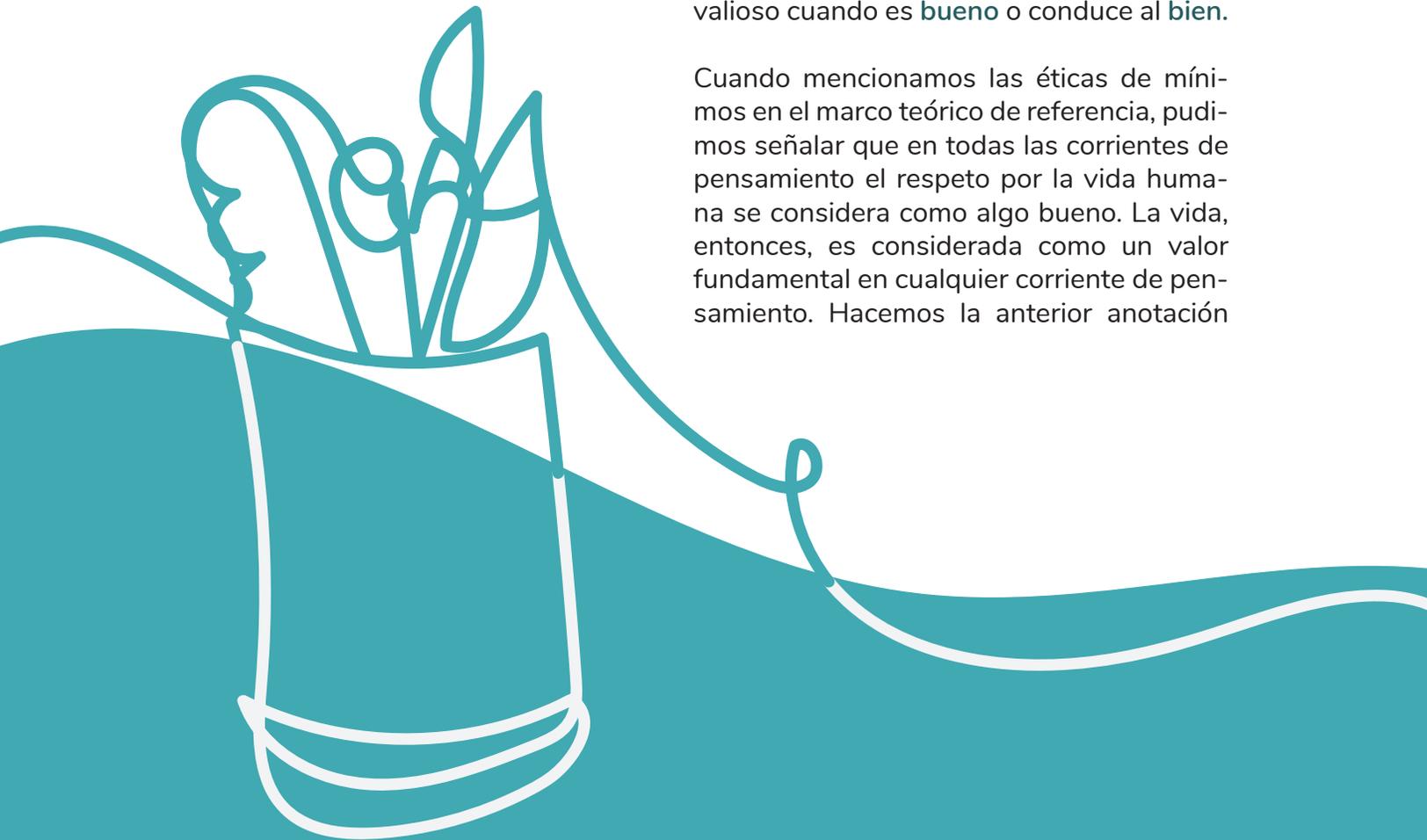
Los conflictos de intereses son, en su esencia, conflictos relacionados con el respeto por los derechos de las personas. Si A y B, entran en conflicto, es porque o bien A considera que sus derechos fueron vulnerados, o bien es B quien hace esta consideración o A y B la hacen simultáneamente.

Los conflictos de valores se relacionan con el antagonismo entre lo que dos o más personas piensan acerca de qué es lo que tiene valor, qué prevalece sobre qué. Se trata pues de conflictos que no atañen a las personas como entidades biológicas, psicológicas y sociales, sino que afectan sus ideas acerca de la vida; acerca de sus propias vidas en relación con las vidas de los demás.

Los conflictos de valores se presentan usualmente cuando se contraponen dos sistemas éticos de máximos a los cuales nos hemos referido en el marco teórico de referencia.

La axiología es aquella disciplina que se encarga del estudio de qué son los valores. Como en toda disciplina, encontramos en ella varias corrientes de pensamiento que adoptan diferentes definiciones de lo que es un **valor**. Ahora bien, a pesar de son diferentes las definiciones que adoptan, todas ellas tienen como noción fundamental al **bien**. En efecto, todas consideran que algo es **valioso**, que algo tiene valor, cuando constituye una especificidad de lo **bueno**. En otras palabras, algo es un valor, algo es valioso cuando es **bueno** o conduce al **bien**.

Cuando mencionamos las éticas de mínimos en el marco teórico de referencia, pudimos señalar que en todas las corrientes de pensamiento el respeto por la vida humana se considera como algo bueno. La vida, entonces, es considerada como un valor fundamental en cualquier corriente de pensamiento. Hacemos la anterior anotación



para disipar cualquier duda que se pueda generar en torno a que es imposible o, al menos muy difícil, llegar a acuerdos cuando se trata de valores, cuando nos referimos a lo que es bueno o malo.

Hay diversos tipos de valores. Mencionaremos los siguientes: **1) Valores estéticos.** Ejemplos de ellos son la armonía, la simplicidad y el esplendor del orden. **2) Valores religiosos.** Son todo aquello que en cada religión se considera como sagrado. **3) Valores económicos.** Es aquel bien o valor que se le agrega a los elementos de la naturaleza deseables cuando se transforman mediante el trabajo humano. **4) Valores ontológicos.** Son los valores que se derivan del hecho de que se trata de la persona humana como son su dignidad y la auto posesión de sí. **5) Valores morales.** Ellos se refieren a la bondad de los actos humanos que se ordenan a la convivencia pacífica y armónica de las personas.

De lo anterior se desprende que aquí nos ocuparemos de manera exclusiva de la quinta categoría mencionada: los valores morales. Ellos, especialmente, aunque no únicamente, se aprenden. Y uno de los lugares privilegiados para su aprendizaje es la escuela. Para este aprendizaje, como tantos otros aprendizajes que son asunto de la escuela, se deben tomar en cuenta

dos dimensiones: la vivencia de los valores (lo que nos remite al tema de la *moral habitual* que tratamos en el marco teórico de referencia) y la reflexión dialógica a propósito de ellos (lo cual constituye la *moral pensada o ética* que también fue uno de los temas tratados en el ya mencionado marco de referencia). Esta previsión se encamina a alcanzar no sólo el desarrollo personal de los estudiantes en tanto que seres humanos, sino para hacer posible la convivencia pacífica en la sociedad cuando en ellos prevalezca su carácter de ciudadanos productivos y participativos.

En el medio escolar, que es a donde se dirige primordialmente el presente material didáctico, la probabilidad de que se presenten conflictos de interés es muchísimo mayor que la probabilidad de que se presenten conflictos de valores. Nos centraremos pues en la solución de los conflictos de intereses del medio escolar como estrategia para abordar temas relativos a una visión retrospectiva del conflicto armado que vivió la República de Colombia con el ánimo de lograr en los futuros ciudadanos un buen desarrollo del juicio moral que coadyuve en el logro de la no repetición de todo aquello que aconteció en el desarrollo del mencionado conflicto.

3

La solución
pacífica y
armoniosa de los
conflictos y su
relación con el
desarrollo del
juicio moral

En la solución pacífica y armoniosa de los conflictos de interés incide de manera directa el estado de desarrollo de quienes están en conflicto. Como hemos dicho, el punto neural de este tipo de conflictos es que uno de los que se encuentran en él o todos ellos consideran que sus derechos fueron vulnerados. Si ninguno de quienes participan en el conflicto es capaz de situarse en una perspectiva diferente de la suya propia, la idea de reflexionar dialógicamente y llegar a acuerdos es bastante improbable, si es que es posible. En efecto, la reflexión dialógica supone la capacidad de cada uno de los dialogantes de situarse en la perspectiva de su interlocutor o interlocutores. Una vez situado en una perspectiva ajena, cada participante debe poder comprender de manera empática los argumentos que se esgrimen desde esta perspectiva. Acto seguido debe poder hacer una crítica de ellos para establecer tanto los puntos de acuerdo como los de desacuerdo en orden a someterlos a la discusión. Todos los demás que se encuentran en el conflicto deben poder hacer lo propio.

Como lo hemos señalado en el marco teórico de referencia, el desarrollo del juicio moral es un proceso que parte de un estado de heteronomía moral total explicada, en parte, por el hecho de que el niño sólo puede comprender el mundo desde una única perspectiva: la suya. Y al decir “mundo”, nos referimos al mundo de lo físico (las cosas que rodean al niño), de lo biológico (la propiocepción que tiene el niño de su organismo), de lo psicológico (la vivencia que tiene el niño de su propia **psyche**) y de lo social (la forma como el niño entiende sus relaciones sociales con los miembros de su familia, con los de su entorno escolar...) en donde está comprendida la moral. En virtud de sus relaciones con el otro, con la **otriedad**, como suelen decir algunos filósofos, se observa un tránsito paulatino que culmina en la autonomía moral. Tránsito que se explica, en parte, por la descentración que opera en el niño. En efecto, la interacción con el otro, ofrece siempre la posibilidad de que se abandone la perspectiva personal, de que no se siga centrado en esa única perspectiva, y se adopten alternativa y sucesivamente otras, las de la **otriedad**.

Los estudiantes de la educación secundaria

3.1 (grados 8° y 9°)

El proceso al que nos hemos referido en la sección anterior, se encuentra determinado por la maduración biológica y la interacción social. Dos componentes sumamente importantes de esta interacción es la que se da en el contexto familiar y en el escolar: la formación familiar y la educación o formación institucionalizada, respectivamente. La conjugación de la influencia de todos estos factores resulta en que este proceso se produzca sin tropiezos o que encuentre obstáculos que lo ralentizan o lo impiden totalmente.

La maduración biológica puede verse entorpecida, principalmente, por una alimentación deficiente en términos cuantitativos o en términos cualitativos. En el primer caso, la alimentación es escasa y la persona no recibe la cantidad suficiente para que su desarrollo sea el apropiado. En el segundo, los alimentos que consume la persona no tiene el balance necesario de proteínas, glúcidos, electrolitos y vitaminas.

Lamentablemente, el caso más frecuente de mala nutrición es aquel en el que se combinan deficiencias tanto cuantitativas como cualitativas. Uno de los más afectados en estas circunstancias es el desarrollo del sistema nervioso central lo que conlleva problemas de aprendizaje y desarrollo cognitivo que, desde luego, entorpecen o impiden el desarrollo del juicio moral.

En un ambiente familiar disfuncional es difícil que un niño o un adolescente encuentren la oportunidad de sentirse comprendidos, lo que conlleva el incremento en la dificultad que experimentará para comprender a los demás. Pocas veces tendrá la oportunidad de reflexionar, si es que alguna vez la tiene, pues lo que recibirá serán siempre castigos, reclamos y reproches. En efecto, pocas veces tendrá la oportunidad de situarse en una perspectiva diferente de la propia pues lo que comúnmente experimentará será la imposición autoritaria de normas y patrones de conducta.

Pocas veces tendrá la oportunidad, si es que alguna vez la tiene, de poner a discusión diferentes perspectivas, diferentes opiniones, diferentes concepciones a propósito de las diversas situaciones de la vida cotidiana, pues comúnmente, si no siempre, tendrá que aceptar las impuestas por la persona o personas que ejercen autoridad en su grupo familiar.

La acción de uno, varios o la combinación de todos estos factores que hemos descrito y que podríamos llamar perturbadores o entorpecedores del desarrollo del juicio moral puede tener como resultado un atraso de este proceso o el hecho de que éste nunca culmine y la persona nunca logre la autonomía moral porque nunca pudo situarse en las múltiples perspectivas necesarias para que, con la síntesis de todas ellas, esta deseada autonomía pueda actualizarse.

En dos estudios realizados en la ciudad de Bogotá²⁻³(uno con colegios de calendario A y otro con colegios de calendario B) con estudiantes de 5°, 7° y 9° grados de diversos colegios, se constataron los diferentes ritmos con los que este proceso se da.

Lo que algunos estudiantes logran primero, otros lo logran después y, si el proceso educativo de calidad termina prematuramente, otros, los que abandonan el sistema educativo, muy probablemente nunca lo lograrán. Estos resultados son consistentes con aquellos hallados en otro estudio similar realizado en la ciudad de Bucaramanga⁴ con 124 colegios, distribuidos en las jornadas de la mañana, tarde y noche, en el que se incluyó también estudiantes de 10° y 11°, además de los de grados 5°, 7° y 9°.

Apoyándose en los resultados citados, es sensato esperar que la casi totalidad de los estudiantes de 8° y 9° grados se encuentren en el segundo estadio o en transición entre el primer y el segundo estadio de desarrollo del juicio moral. Alrededor de un 70% de los estudiantes se encontrarían en la tercera etapa, un 10% de ellos pueden haber alcanzado la cuarta y alrededor de un 20% estarían en la segunda etapa. Esta diversidad en el avance del proceso de desarrollo se explica por las razones que hemos expuesto y es necesario entonces adaptar nuestras estrategias pedagógicas a estas circunstancias.

2. Jaramillo, R., Bermúdez, A., y Escobedo, H. (2001). Prueba de comprensión, sensibilidad y convivencia ciudadana. Informe de resultados. Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C.

3. Escobedo, H., Bermúdez, A., y Jaramillo, R. (2001). El manual de convivencia como pacto social. Instituto de Investigación y Desarrollo Pedagógico – Alcaldía Mayor de Bogotá, D. C.

4. Escobedo, H. (2003). Aplicación de una prueba de comprensión de la convivencia ciudadana en el Municipio de Bucaramanga. Informe final de resultados. Secretaría de Educación de Bucaramanga

La lógica del primer y segundo estadio de desarrollo y su relación con la solución de conflictos de interés

3.2

De acuerdo con las estimaciones anteriores, un 20% de los estudiantes de 8° y 9° grados se encuentran razonando con una estructura típica de la segunda etapa; es decir, se encuentran todavía en el primer estadio, el pre convencional. Las convenciones en ellos tienen poco significado. No sienten que sus actos deban ser regulados por convenciones grupales, acuerdos sociales. No pueden todavía situarse en la perspectiva de los demás y se centran en la suya propia. Prevalece en ellos la concepción de que las leyes son imposiciones que provienen de personas con autoridad.

Recordemos, la moralidad de la etapa 2 se caracteriza por una perspectiva hiper individualista; las personas de esta etapa están convencidas de que todos persiguen sus propios intereses y, en consecuencia, ellas también lo hacen.

Su acción se orienta entonces a defender sus propios intereses y en este sentido son individualistas. Pero, al menos, son conscientes de que los intereses de otras personas pueden ser diferentes y de que todos tienen el mismo derecho a defenderlos. Esto constituye un avance en el proceso de descentración, lo que les permite entender que los intereses de las personas pueden ser diferentes, lo que puede conducir a conflictos. Son capaces de pactar intercambios instrumentales con el fin de que todos puedan recibir beneficios con el mínimo de costos para quienes interactúan. Desarrollan entonces un sentido de relatividad moral a partir de la comprensión de que cada persona puede tener justificaciones diferentes e igualmente válidas cuando se trata de discutir sobre qué decisión puede ser justa en un conflicto.

Pueden entonces acordar intercambios con otras personas para maximizar los beneficios (satisfacer necesidades y deseos) y minimizar los costos para todos. En este sentido se dice que estos intercambios son instrumentales: el intercambio es un instrumento para obtener algo con el menor costo posible.

Conciben que actuar bien es defender sus propios intereses permitiendo que los demás hagan lo mismo. Lo ideal es, entonces, poder acordar intercambios en los que todos estén conformes. Lo bueno es pues poder llegar a estos acuerdos de intercambios. Ahora, a pesar de que se reconoce que los demás también tienen intereses y necesidades, la persona que razona con la estructura de esta etapa no ha desarrollado la capacidad para ordenar o establecer prioridades entre intereses y necesidades. Entonces, cuando ellos son antagónicos, no pueden tomar decisiones lo que los limita en un momento en el que deben resolver algún conflicto.

Recordemos que las personas de esta etapa entienden las normas como instrumentos que se utilizan para regular las acciones dirigidas a la satisfacción de las necesidades o intereses de cada individuo. En consecuencia, estas normas no tienen fundamento en valores válidos para todo el mundo; se acomodan a las circunstancias y cumplen la función de poder tener expectativas acerca del comportamiento de los demás en el momento de realizar el intercambio instrumental.

Desde esta perspectiva limitada, las normas son concebidas como meros instrumentos cuya función es lograr que los intercambios se realicen satisfactoriamente. En este sentido, las leyes poco tienen que ver con el Bien universal y la justicia.

Argumentábamos que es sensato esperar que alrededor de un 70% de los estudiantes de 8° y 9° grados se encuentren en la tercera etapa de desarrollo; es decir, iniciando el segundo estadio. Como se ha señalado en el marco teórico de referencia, el segundo estadio llamado **Convencional** se caracteriza porque quienes se encuentran en él entienden la importancia de acogerse a las convenciones o normas que rigen la vida en un determinado grupo y, en general, en la sociedad.

Las personas que se encuentran en este estadio le asignan entonces gran importancia a que los tratos (que son una forma de convención: se conviene que una parte de los contratantes se compromete con algo y la otra parte hace lo propio) se cumplan. Para ellas está muy mal visto que alguien no cumpla con un trato. Se muestran celosos con las personas que no cumplen con los tratos. Empiezan a distinguir entre un trato justo y otro injusto porque una de las partes contratantes se ve perjudicada por las condiciones establecidas en el trato y ven como posible y necesario renegociar el trato.

Es de esperarse que un 10% de los estudiantes de 8° y 9° se encuentren razonando con la estructura de la cuarta etapa; son personas que ya comprenden la importancia de las leyes en la vida ciudadana. Si la persona comprende la importancia de las normas, de las leyes, es sensible a la diferencia entre actuar conforme a la ley y actuar en contra de ella y comprende la importancia de obedecerla, así no siempre le quede fácil hacerlo. Empieza sentir que cuando hay armonía entre el hecho de actuar conforme a la ley y el de actuar conforme a su propia conciencia se logra tranquilidad y satisfacción.

Si la persona comprende la importancia de la ley, comprende también la importancia de que exista una entidad estatal investida de autoridad que se encargue de hacerla cumplir. Empieza también a comprender que esa entidad es la única que puede usar la fuerza, la violencia para obligar a cumplir la ley o para perseguir o castigar a aquellos que no la cumplen.

La comprensión de la importancia de las leyes constituye una base firme para la solución de los conflictos de intereses que se puedan presentar entre dos o más personas. En efecto, la función primordial de la ley es la de salvaguardar el respeto de los derechos de todos.

Si todos los miembros de una sociedad o de un grupo cualquiera de personas sienten que sus derechos están siendo respetados, es poco probable que surjan conflictos de intereses entre ellos. Ahora, en el caso de que surgieran, en el caso de que uno o varios miembros del grupo sientan que sus derechos están siendo vulnerados, es posible que todos, no sólo los que reclaman la vulneración de sus derechos, vean la posibilidad de superar el conflicto sellando un nuevo pacto, acordando una nueva ley.

La comprensión de la función primordial de una ley supone la comprensión, o al menos la intuición, de lo que es un derecho. Esto permite partir de unos acuerdos mínimos para negociar un acuerdo que garantice el derecho o los derechos bajo reclamo. El acuerdo puede ser incluso que el supuesto derecho violado no es realmente un derecho y, en consecuencia, no es necesario llegar a nuevos acuerdos sino lograr que todos respeten los ya existentes.

Quien comprende la importancia de la ley empieza a comprender que cuando ella se viola, se incumple, los perjudicados son todos los miembros de la sociedad, incluso la persona que la viola. Los perjuicios son de diversa índole y dependen del carácter y contenido de la ley violada.

Ahora bien, si se comprende que toda violación de cualquier ley implica un daño, un menoscabo para toda la sociedad que será más o menos grave según la naturaleza del acto violatorio, es fácil comprender que una consecuencia justa de esa acción es que el causante del daño restaure lo dañado, restituya lo que se menoscabó y se devuelva a su estado original, en la medida que esto sea posible. Este proceder en caso de la violación de una ley se conoce con el nombre de **justicia restaurativa**.

Al lado de esta forma de actuar, en la historia de la humanidad, se encuentra otra, como es la de imponer un castigo al que viola la ley. Se conoce con el nombre de **justicia punitiva**. Se dice, en este caso, que el castigo compensa el desbalance que el infractor creó en el momento en el que infringió la ley.

Otra forma de actuar, conocida como **justicia retributiva**, que es una forma de justicia punitiva, establece que la pena o castigo que debe recibir quien viola la ley, debe ser proporcional a la falta, a la infracción.

Una forma de expresar esta forma de justicia es mediante la frase bastante conocida que dice <<**ojo por ojo, diente por diente**>>. En general, se puede decir <<**medida por medida**>>. Se supone que, para compensar el desbalance, es necesaria esa igualdad de medidas. De este principio se desprende que, si una persona viola la ley matando a otra, la que mató debe morir: <<**vida por vida**>>.

Otra vertiente de la justicia punitiva es la **utilitarista**: el castigo debe tener una utilidad; debe servir para disuadir a personas que, en el futuro, piensen en violar la ley, con lo cual se impide que incrementen los índices de criminalidad.

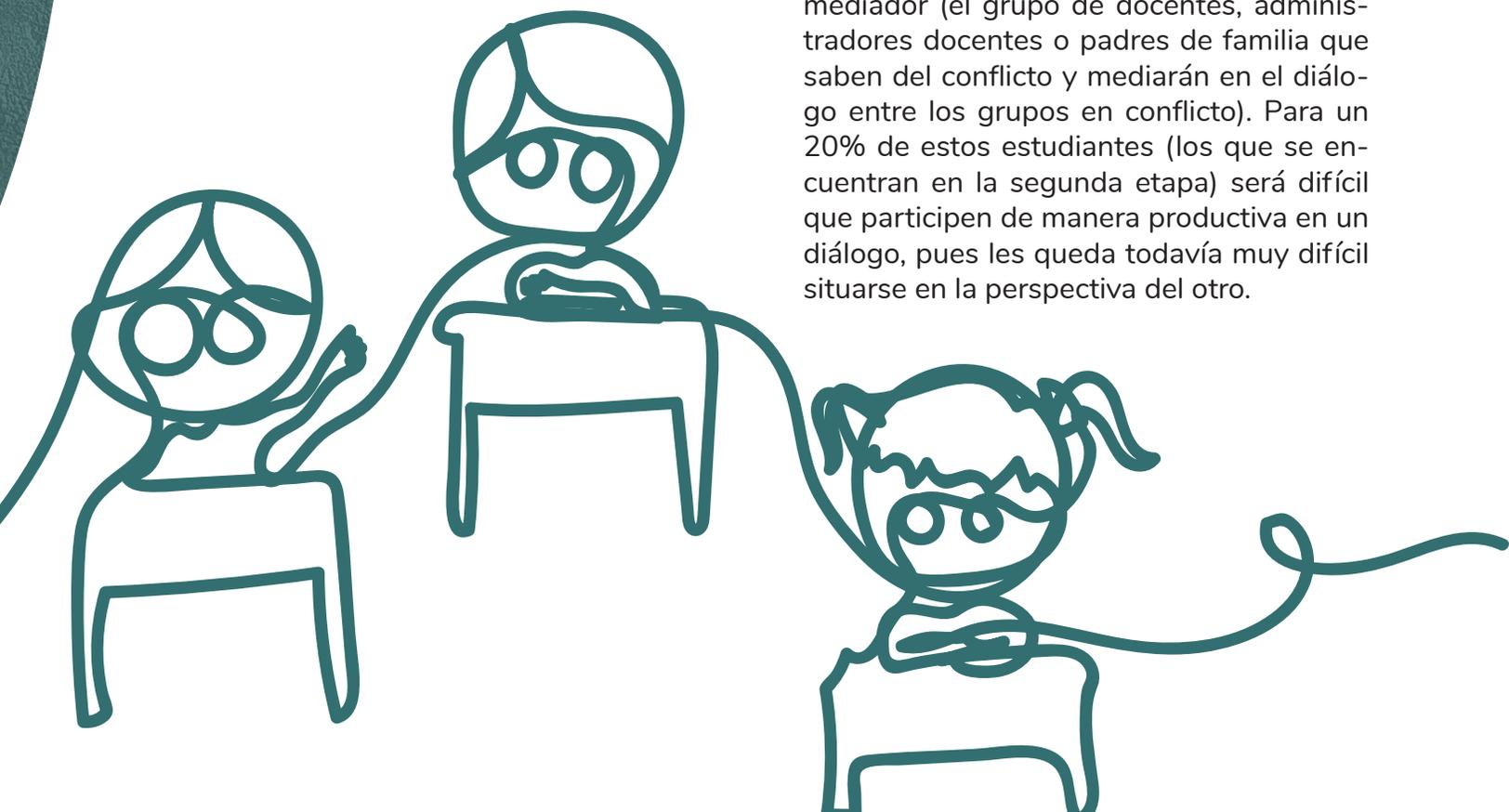
La persona que comprende la importancia de la ley puede empezar a construir una posición personal respecto de estas diversas aproximaciones a las consecuencias que deben seguir a una violación de la ley con el fin de que, dentro de este contexto, entienda el valor del enfoque restaurativo.



4 La solución
de conflictos
pacífica y
armoniosa en el
contexto de la
transición entre el
primer y el
segundo estadio
de desarrollo del
juicio moral

Hemos señalado que los conflictos que es más probable encontrar en el medio escolar son los conflictos de intereses. El interés de uno o varios de los estudiantes puede entrar en contradicción con el de otro u otros de los estudiantes. Un caso común es el de un adolescente que, con el interés de sobresalir, de hacerse notar y probablemente también con el interés de sentirse fuerte, seguro de sí mismo, hace burla de uno de sus compañeros quien, desde luego, ve menoscabada su identidad, su prestigio y probablemente su autoestima, lo cual es totalmente contrario a sus propios intereses. El adolescente objeto de burla puede emprender acciones encaminadas a defender su derecho a una buena imagen, a vivir en paz y armonía, a que su auto imagen no sea vulnerada, y este conflicto puede escalar al nivel de una confrontación física en la que habrá violencia de parte y parte.

Como hemos señalado, es sensato esperar que los estudiantes colombianos que cursan 8° o 9° grados se encuentren distribuidos de la siguiente manera: A) un 20% en la segunda etapa de desarrollo (última etapa del primer estadio); B) un 70% en la tercera etapa (primera del segundo estadio de desarrollo del juicio moral); C) un 10% en la cuarta etapa (segunda del segundo estadio de desarrollo del juicio moral). Lo anterior implica que para un 80% de los estudiantes tiene sentido la estrategia de detectar los conflictos en su fase inicial, antes de que escalen al nivel de la agresión física y llamar a un diálogo en el que deben participar tres dialogantes: el grupo ofensor (el estudiante o grupo de estudiantes que, en procura de hacer prevalecer sus intereses, menoscaba o vulnera los intereses del grupo ofendido), el grupo ofendido (el estudiante o grupo de estudiantes que por acción del grupo ofensor ve vulnerados sus intereses) y el grupo mediador (el grupo de docentes, administradores docentes o padres de familia que saben del conflicto y mediarán en el diálogo entre los grupos en conflicto). Para un 20% de estos estudiantes (los que se encuentran en la segunda etapa) será difícil que participen de manera productiva en un diálogo, pues les queda todavía muy difícil situarse en la perspectiva del otro.



Respecto de los estudiantes para quienes tiene sentido el diálogo, es interesante reportar un estudio (no publicado) realizado con 30 colegios del Distrito Capital y orientados por un grupo de investigadores del CINEP en el que uno de nosotros participaba. La idea central del trabajo era enseñar en torno a problemas significativos para los estudiantes con el objetivo de mejorar su comprensión de los fenómenos naturales y sociales. Un grupo de docentes de uno de estos colegios trabajó con sus estudiantes de noveno grado acerca del problema que algunos de ellos plantearon: *¿por qué si uno está muerto del susto antes de pelear a puños, de todas maneras, pelea?* La respuesta la escribieron los estudiantes en una canción en Rap que llevaba como título *“Guerreros somos y de pazo hablamos”*. La canción dice, entre muchas otras cosas, que cuando la pelea está pactada ya es imposible retirarse de ella; el castigo social es mucho más difícil de soportar que el dolor de los puñetazos en la cara. Que, si se quisiera evitar la pelea, sería necesario dispersar al público que anima a su peleador preferido para que sea más agresivo que su contrincante y que es el que ejerce el control social pues es él el que impondrá las sanciones sociales al *“gallina”* que se acobarde con la pelea. Que, si se encerrara solos a los dos peleadores en un salón y se les diera la posibilidad de hablar, la pelea se

cancelaría. La conclusión expresada en esta canción juvenil era tan clara como esperanzadora. Desde la perspectiva de quienes entran diariamente en conflicto, la solución es propiciar el diálogo al mismo tiempo que se neutralizan los grupos de presión.

A pesar de que la mayoría de los conflictos que escalan a la agresión física corresponden a estudiantes del sexo masculino, aquellos que involucran estudiantes del sexo femenino son cada vez más frecuentes y, lo que se observa en ellos, es que siguen esencialmente los mismos patrones desde el momento en que la agresión física se desencadena.

Desde luego, en el primer momento del diálogo, no es posible establecer cuál de los dos grupos en conflicto es el ofensor y cuál el ofendido. Saberlo es uno de los resultados que se deben obtener del diálogo. Más específicamente: si al final del diálogo hay consenso entre todos los que participaron en él respecto de qué grupo fue el ofensor y cuál el ofendido, el diálogo fue exitoso.

Una vez se logre lo anterior, es necesario llegar a otro acuerdo: el grupo ofensor debe hacer algo para restaurar el menoscabo que produjo en el grupo ofendido. Una vez se logre este acuerdo y se cumpla a cabalidad, lo más probable es que la armonía se restablezca.

Para lograr estos acuerdos hay que apoyarse en la comprensión de la ley como recurso que las sociedades humanas han utilizado desde hace alrededor de 4.000 años⁵ para convivir pacífica y armoniosamente. Los adolescentes de la educación media, como lo hemos señalado, ya son sensibles a este tipo de argumentos y lo que debe hacerse durante el diálogo es fortalecer esta concepción e incrementar el compromiso de los estudiantes con esta idea central.

A manera de resumen, la estrategia general para resolver los conflictos de intereses en el contexto de la educación media es la de entablar un diálogo tripartita (ofensor, ofendido y mediador) sobre la base de la aceptación de estas tres partes de la prevalencia de la ley por ser la mejor estrategia conocida para asegurar la justicia, ley que, en el contexto escolar, tiene que ser el Manual de Convivencia. Este instrumento debe guiar al grupo tripartita a desarrollar los diálogos tendientes a identificar al grupo ofensor y lograr un acuerdo respecto de cómo éste debe restaurar la pérdida que sufrió el ofendido.

Respecto del 20% de estudiantes que no son todavía sensibles al diálogo, lo más apropiado resulta confiar en la presión de grupo de esa mayoría que sí lo son. Esto, combinado con las sugerencias que se expondrán en el capítulo 6 deben permitir la promoción de este grupo a la tercera etapa.



5. El código de Hammurabi se esculpió en una piedra de basalto hacia el año 1800 antes de Cristo. Tiene un enfoque claramente de Justicia Retributiva. Se dice en él, por ejemplo, que "Si un hombre destruye el hueso a otro hombre, se le romperá un hueso a él", o "Si un hijo golpea a su padre se le cortarán los dedos".

5

La solución
de conflictos
pacífica y
armoniosa y su
relación con el
concepto de
justicia
restaurativa

La estrategia general que hemos esbozado en el aparte anterior, sigue lo que podríamos llamar el modelo de la justicia restaurativa promovida por la Organización de las Naciones Unidas que la define como *“una metodología para solucionar problemas que involucra a la víctima, a los ofensores, a las redes sociales, las instituciones judiciales y la comunidad. Es un proceso para resolver el problema de la delincuencia enfocándose en la comprensión del daño a las víctimas haciendo a los ofensores responsables de sus acciones.”*⁶

Según esta organización, *“El objetivo distintivo de la Justicia Restaurativa es la reparación del daño, material o simbólico, causado a la persona ofendida por parte de la persona que ha cometido la ofensa, lo cual supone responsabilizarse por los hechos cometidos y el daño causado.”*⁷

Como lo señalamos en la sección anterior, la directriz más importante es la de recurrir al diálogo en la primera fase del conflicto, antes de que escale a la agresión física. Pero, si esto llegara a suceder, es necesario mantener el modelo de la justicia restaurativa teniendo en cuenta que este escalamiento puede llegar a varios niveles de gravedad de los cuales el mayor es la muerte de alguno de los alumnos que entran en confrontación, caso que está muy lejos de ser

la generalidad pero que, infortunadamente, su frecuencia no es nula, y, en consecuencia, mucho más alta de lo que es deseable que sea.

Cuando la confrontación física se produce, es importante estar atento al hecho de que en estos episodios de violencia escolar pueden presentarse conductas que pueden ser constitutivas de delito.

El modelo de justicia restaurativa, que se puede utilizar bien sea en los casos en que el conflicto no ha escalado a niveles de violencia física o en los que este escalamiento sí se ha dado, es consistente con el enfoque y los principios en los que se fundamentan instrumentos del nivel internacional que se refieren a los derechos humanos como son *la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. Al lado de estos instrumentos es necesario mencionar de manera especial otro que está relacionado de manera estrecha con el tema de esta guía como es la Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por el Estado de Colombia en el año 1991.

6. Restorative Justice & the United Nations. Paul McCold. Alliance of NGOs on Crime Prevention & Criminal Justice (NY). En http://www.iirp.edu/pdf/beth06_mccold.pdf

7. Organización de Naciones Unidas (2006). Manual sobre programas de Justicia Restaurativa. Oficina Contra la Droga y el Delito. Viena.

En este último instrumento se señala que los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derechos, en quienes, para su titularidad, es necesario reconocer sus atributos específicos propios de su especial condición de **ser humano en desarrollo**, desarrollo este que nos hemos encargado de describir y caracterizar en lo más pertinente para la solución pacífica de conflictos, como es el desarrollo del juicio moral.

Producto de estas consideraciones, la mencionada Convención asigna a las personas menores de 18 años el carácter de sujeto jurídico especial y les otorga una creciente y progresiva autonomía en el ejercicio de sus derechos, que, desde luego, es correlativa con el progreso del proceso de desarrollo del juicio moral que parte de una heteronomía total a una autonomía total cuando el proceso sigue su curso normal y no se ve entorpecido por factores extraños al desarrollo humano.

La Convención señala la necesidad de garantizar el derecho que todo niño, niña o adolescente tiene a la educación en un entorno libre de violencia. Responder a esta necesidad implica tener claridad acerca de cuáles son los mejores procedimientos para resolver los conflictos entre alumnos que necesariamente se presentan en el medio escolar. La propuesta de recurrir al modelo

de justicia restaurativa es una opción eficaz para lograrlo y la forma como aquí se propone que se implemente, además, promueve, propicia el desarrollo del juicio moral, tal como se describe y argumenta en la presente guía. Al asegurar este desarrollo se está garantizando la competencia de los estudiantes para respetar los derechos humanos de los demás y la participación constructiva en la sociedad de forma libre, igualitaria, inclusiva y pacífica, lo que hace parte de los fines de la educación según la Convención en mención.

Respecto de este tema, en la Observación General N° 1 respecto de la Convención⁸, se dice que una escuela en la que se permitan prácticas violentas no favorece el pleno desarrollo de niños, niñas y adolescentes, por lo tanto, atenta contra los fines de la educación consagrados en la Convención sobre los Derechos del Niño. Los Estados deben, entonces, asegurar que sus sistemas educativos adopten todas las medidas destinadas a promover la no violencia favoreciendo la convivencia respetuosa y el ejercicio de derechos en la comunidad educativa. En especial, respecto de la disciplina escolar, será obligación de los Estados velar por que las medidas adoptadas en los sistemas educativos sean compatibles con el respeto a los derechos de niños y niñas y su dignidad humana. En especial, las medidas disciplinarias que se adopten en contra de los ofensores no deben ser reactivas,

arbitrarias ni contraproducentes y las normas y sanciones previstas por la escuela o la familia deben ser conocidas, pactadas y aplicadas en justicia, en consonancia con los hechos acontecidos y de acuerdo con la dignidad de las personas y sus derechos.⁹

En los casos en que un conflicto de intereses en el medio escolar escale a confrontaciones físicas violentas (casos que debemos evitar en la medida de lo posible como hemos venido insistiendo), éstas pueden constituirse en delitos a la luz de la legislación vigente en Colombia. Ante situaciones como esta, es importante tener claridad en cuanto a que la Constitución Política de 1991 instauró en Colombia un nuevo orden social y jurídico al establecer que la República de Colombia es un Estado Social de Derechos que consagra la primacía de los derechos inalienables de los seres humanos. En este contexto, ante la presencia de un posible delito, es mandatorio ceñirse a lo dispuesto en la Ley 1098 de 2006 nombrada como Código de la Infancia y la Adolescencia

Esta Ley se ordena a la **Protección Integral** de las personas menores de edad. Acerca de esta población se dice que es necesario **“el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del Interés Superior”**.¹⁰

El Interés Superior se entiende como el **“imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la protección integral y simultánea de todos sus [de las personas menores de edad] derechos humanos, que son universales, prevalentes e interdependientes.”**¹¹ El hecho de que los derechos de las personas menores de edad sean prevalentes implica que deben hacerse respetar por encima del respeto de los derechos de las demás personas.

La observancia del **Código de la Infancia y la Adolescencia** en los casos en que un conflicto de intereses en el medio escolar escale a una confrontación física en la que se pueda configurar un delito hace alusión de manera especial al Libro II del Código en el que se encuentra descrito el **Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes, compuesto por “un conjunto de principios, normas, procedimientos, autoridades judiciales especializadas, entes administrativos que rigen o intervienen en la investigación y juzgamiento de delitos cometidos por adolescentes entre 14 y 18 años al momento de cometer el hecho punible”**¹² que se rige por el sistema penal acusatorio vigente en Colombia; es decir, se rige por sus garantías y derechos procesales, salvo por las reglas especiales propuestas para este grupo de edad conforme a la promoción de su interés superior y el respeto a sus derechos fundamentales, que, como hemos dicho, prevalecen por sobre los de los demás.

9. Informe Mundial Sobre la Violencia contra los Niños y Niñas. S. Pinheiro. Naciones Unidas. 2006

10. Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Art. 8. Colombia

11. Idem.

12. Código de la Infancia y Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Art. 139. Colombia

Respecto de las sanciones y medidas a las que pueda haber lugar en el caso en que se configure algún delito, el artículo 140 del mencionado Código establece que estas deberán contar con un “...**carácter pedagógico, específico y diferenciado respecto del sistema de adultos, conforme a la protección integral**” y que “**el proceso deberá garantizar la Justicia Restaurativa, la verdad y la reparación del daño**”. En el artículo 178 del Código se hace nuevamente referencia a las mencionadas sanciones para poner énfasis en su finalidad protectora y educativa, así como su finalidad restaurativa y, además, hace referencia al rol de apoyo de la familia y de los especialistas en temas relacionados con los adolescentes y sus conflictos, y la posibilidad que asiste a cualquier juez para modificar la sanción que debe imponer en cada caso sustentándose en las circunstancias y necesidades particulares de la persona adolescente en su proceso de formación.

El artículo 174 del Código toca otro tema de central importancia que debe recordarse en el momento en que se piense en la posible configuración de un delito en el contexto escolar. Se trata del tema del **Principio de Oportunidad, la Conciliación y la Reparación Integral de los Daños en los procesos judiciales con adolescentes**. El artículo establece que las autoridades judiciales están obligadas a facilitar en todo momento

el logro de acuerdos que permitan la conciliación y la reparación de los daños, teniendo como principio rector **la aplicación preferente del principio de oportunidad**. De lo ordenado por este artículo se desprende la necesidad de respetar los fines pedagógicos y formativos con los que fue concebido el Código de Infancia y Adolescencia. En efecto, su instauración busca que la persona adolescente pueda hacer propia la responsabilidad por los actos cometidos, promoviendo la reparación del daño en la víctima, a la vez que se resguardan los derechos e intereses de las personas afectadas por las acciones del adolescente ofensor.

En los casos en los que posiblemente se configure un delito en el medio escolar, además del Código de la Infancia y la Adolescencia, hay que tener en cuenta la ley 1620 de 2013 que instituye el **Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar**. El objetivo central de esta ley es contribuir a la formación ciudadana de los niños, niñas y adolescentes y de la comunidad educativa en su conjunto, de forma que se integren y apoyen en la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural.

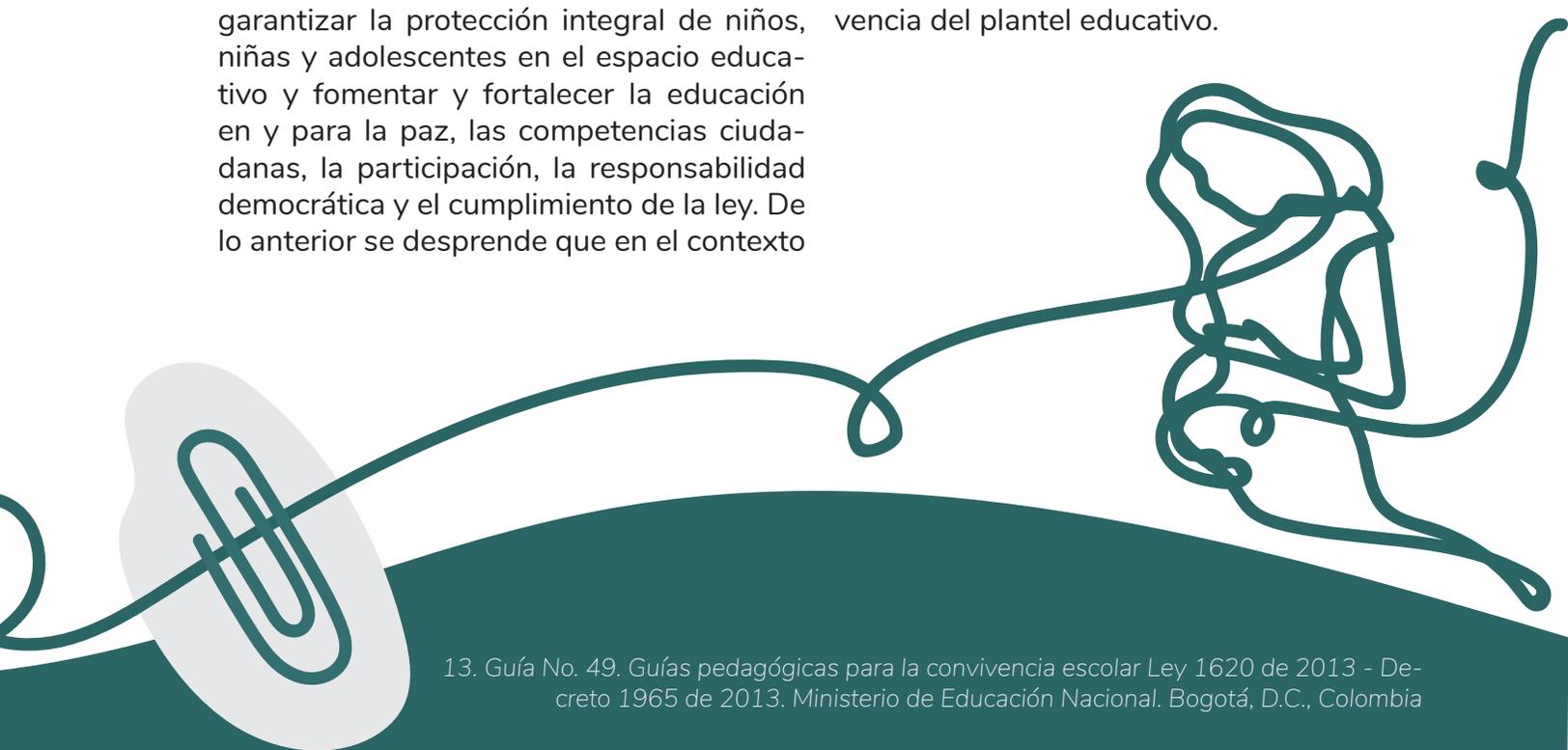
Por comunidad educativa se entiende el sistema conformado por estudiantes, padres de familia, acudientes, docentes, administradores escolares y las organizaciones de egresados del plantel.

Este Sistema tiene la misión de fortalecer *“la convivencia escolar por medio de la creación de mecanismos de prevención, promoción, atención y seguimiento orientados a mejorar el clima escolar y disminuir las acciones que atenten contra la convivencia y el ejercicio de los derechos humanos (DDHH), sexuales y reproductivos (DHSR) del grupo de estudiantes, dentro y fuera de la escuela”*.¹³

El artículo 4 de la ley 1620 que hemos citado establece, de manera consistente con lo que hemos mencionado, que se deberá garantizar la protección integral de niños, niñas y adolescentes en el espacio educativo y fomentar y fortalecer la educación en y para la paz, las competencias ciudadanas, la participación, la responsabilidad democrática y el cumplimiento de la ley. De lo anterior se desprende que en el contexto

escolar se deberán desarrollar estrategias, programas y actividades para la prevención, detección, atención, denuncia y seguimiento de los casos de violencia escolar. Algo similar se dice acerca de la vulneración de los derechos sexuales y reproductivos y del embarazo adolescente que, aunque no son temas que nos ocupen ahora, no sobra mencionar.

El Sistema en mención que, como su nombre lo indica, es de carácter nacional, en su nivel superior y se materializa en la constitución del Comité Nacional de Convivencia Escolar conformado, entre otros, por el ministro de educación y el de salud y protección social (ver artículo 7 de la ley en mención). Pero, respecto a lo que nos atañe directamente, el Sistema en el nivel escolar está materializado en el Comité de Convivencia del plantel educativo.



13. Guía No. 49. Guías pedagógicas para la convivencia escolar Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, D.C., Colombia

El Sistema y, en consecuencia, respecto de lo que nos atañe directamente, el Comité de Convivencia, debe orientar sus acciones según cinco principios establecidos por el **artículo 5 de la ley 1620** que a continuación explicamos.

1

Participación: los miembros del Comité de Convivencia del plantel deben coordinar y participar con los demás miembros de la comunidad educativa en las actividades tendientes a garantizar la convivencia pacífica y armoniosa en la institución escolar.

2

Corresponsabilidad: Tanto los miembros del Comité de Convivencia como los demás miembros de la comunidad educativa son responsables de la formación ciudadana de los estudiantes, así como de la de su convivencia pacífica y armoniosa, condición necesaria para la formación integral de los futuros ciudadanos.

3

Autonomía: se debe respetar el principio de que tanto las persona como las instituciones son autónomas, es decir deben regirse por las normas y leyes compartidas que ha hecho propias y las acatan por convicción.

4

Diversidad: todas las acciones del sistema deben reconocer la diversidad humana y, en consecuencia, deben respetar la dignidad de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa, de lo que se desprende que toda forma de discriminación queda excluida a favor de la convivencia pacífica, democrática e incluyente.

5

Integralidad: todas las actividades orientadas a la formación de los futuros ciudadanos deberán tener en cuenta el carácter integral del ser humano y que su autonomía tanto moral como intelectual es el fin último de la educación.

El Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, Sexuales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, representado en el nivel de la institución escolar por el Comité de Convivencia, tiene varias funciones en la formación ciudadana entre las que, para efectos de nuestra propuesta para solucionar los conflictos propios de la vida escolar, cabe resaltar la siguiente: *“Activar la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar definida en el artículo 29 de esta ley, frente a situaciones específicas de conflicto, de acoso escolar, frente a las conductas de alto riesgo de violencia escolar o de vulneración de derechos sexuales y reproductivos que no pueden ser resueltos por este comité de acuerdo con lo establecido en el manual de convivencia, porque trascienden del ámbito escolar, y revistan las características de la comisión de una conducta punible, razón por la cual deben ser atendidos por otras instancias o autoridades que hacen parte de la estructura del Sistema y de la Ruta.”*

Para la activación de la mencionada ruta, es necesario acogerse a lo establecido por el **decreto 1965 de 2013 en sus artículos 40 a 49.**

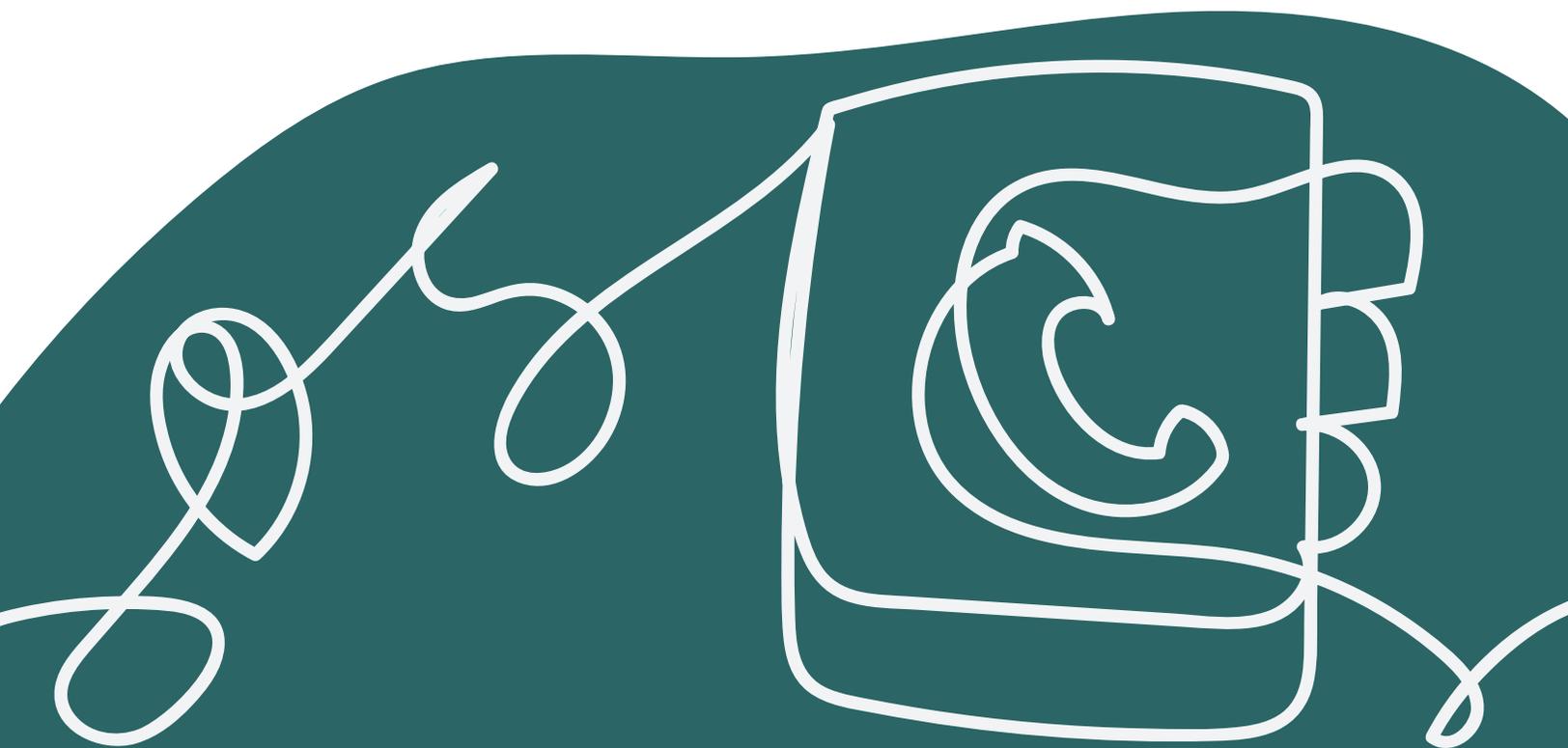
En el **artículo 40** se definen tres tipos de situaciones o conflictos manejados inadecuadamente. Los de **Tipo I** corresponden a conflictos manejados inadecuadamente que se presentan esporádicamente e inciden negativamente en el clima escolar pero que no resultan en daños al cuerpo o la salud de ninguno de los miembros de la comunidad educativa. Los de **Tipo II** corresponden a conflictos manejados inadecuadamente que resultan en agresiones, acoso o ciberacoso, pero que, aunque no reúnen las características necesarias para afirmar que se configura algún delito, se presentan de manera repetida o sistemática o causan daños al cuerpo o la salud de alguno de los integrantes de la comunidad educativa sin que éstos impliquen ningún tipo de incapacidad. Los de **Tipo III** corresponden a conflictos que conducen a agresiones que son constitutivas de presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual y que se encuentran definidos en el Título IV del Libro II de la Ley 599 de 2000, o cuando constituyen cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente.



Todas las instituciones deben construir protocolos que deben orientar las acciones dirigidas a salvaguardar la convivencia pacífica en la comunidad educativa y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos. En el **artículo 41 del decreto 1965** se dice que en estos protocolos se tiene que definir, al menos, los siguientes procedimientos y mecanismos:

1. “La forma de iniciación, recepción y radicación de las quejas o informaciones sobre situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos.
2. Los mecanismos para garantizar el derecho a la intimidad y a la confidencialidad de los documentos en medio físico o electrónico, así como de las informaciones suministradas por las personas que intervengan en las actuaciones y de toda la información que se genere dentro de las mismas, en los términos establecidos en la Constitución Política, los tratados internacionales, en la Ley 1098 de 2006, en la Ley Estatutaria número 1581 de 2012, en el Decreto número 1377 de 2013 y demás normas aplicables a la materia.
3. Los mecanismos mediante los cuales se proteja a quien informe sobre la ocurrencia de situaciones que afecten la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, de posibles acciones en su contra.
4. Las estrategias y alternativas de solución, incluyendo entre ellas los mecanismos pedagógicos para tomar estas situaciones como oportunidades para el aprendizaje y la práctica de competencias ciudadanas de la comunidad educativa.

5. Las consecuencias aplicables, las cuales deben obedecer al principio de proporcionalidad entre la situación y las medidas adoptadas, y deben estar en concordancia con la Constitución, los tratados internacionales, la ley y los manuales de convivencia.
6. Las formas de seguimiento de los casos y de las medidas adoptadas, a fin de verificar si la solución fue efectiva.
7. Un directorio que contenga los números telefónicos actualizados de las siguientes entidades y personas: Policía Nacional, del responsable de seguridad de la Secretaría de Gobierno Municipal, Distrital o Departamental, Fiscalía General de la Nación Unidad de Infancia y Adolescencia, Policía de Infancia y Adolescencia, Defensoría de Familia, Comisaría de Familia, Inspector de Policía, ICBF - Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, del puesto de salud u Hospital más cercano, Bomberos, Cruz Roja, Defensa Civil, Medicina Legal, de las entidades que integran el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, de los padres de familia o acudientes de los niños, niñas y adolescentes matriculados en el establecimiento educativo.”



Estos protocolos deben ser específicos en relación con los tres tipos de conflictos definidos en el **artículo 40**. Los referentes a los del **Tipo I** están en el **artículo 42**:

“Artículo 42. De los protocolos para la atención de Situaciones **Tipo I**. Los protocolos de los establecimientos educativos para la atención de las situaciones **Tipo I**, a que se refiere el **numeral 1 del artículo 40** del presente decreto, deberán desarrollar como mínimo el siguiente procedimiento:

1. Reunir inmediatamente a las partes involucradas en el conflicto y mediar de manera pedagógica para que estas expongan sus puntos de vista y busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo.
2. Fijar la forma de solución de manera imparcial, equitativa y justa, encaminada a buscar la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el grupo involucrado o en el establecimiento educativo. De esta actuación se dejará constancia.
3. Realizar seguimiento del caso y de los compromisos a fin de verificar si la solución fue efectiva o si se requiere acudir a los protocolos consagrados en los artículos 43 y 44 del presente decreto.

Parágrafo. Los estudiantes que hayan sido capacitados como mediadores o conciliadores escolares podrán participar en el manejo de estos casos en los términos fijados en el Manual de Convivencia.”

El siguiente **artículo del decreto 1965** se encarga de los procedimientos y mecanismos para los conflictos del **Tipo II**:

“Artículo 43. De los protocolos para la atención de Situaciones **Tipo II**. Los protocolos de los establecimientos educativos para la atención de las situaciones **tipo II**, a que se refiere el **numeral 2 del artículo 40** del presente decreto, deberán desarrollar como mínimo el siguiente procedimiento:

- 1.** En casos de daño al cuerpo o a la salud, garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia.
- 2.** Cuando se requieran medidas de restablecimiento de derechos, remitir la situación a las autoridades administrativas, en el marco de la Ley 1098 de 2006, actuación de la cual se dejará constancia.
- 3.** Adoptar las medidas para proteger a los involucrados en la situación de posibles acciones en su contra, actuación de la cual se dejará constancia.
- 4.** Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.
- 5.** Generar espacios en los que las partes involucradas y los padres, madres o acudientes de los estudiantes, puedan exponer y precisar lo acontecido, preservando, en cualquier caso, el derecho a la intimidad, confidencialidad y demás derechos.
- 6.** Determinar las acciones restaurativas que busquen la reparación de los daños causados, el restablecimiento de los derechos y la reconciliación dentro de un clima de relaciones constructivas en el establecimiento educativo; así como las consecuencias aplicables a quienes han promovido, contribuido o participado en la situación reportada.

7. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia informará a los demás integrantes de este comité, sobre la situación ocurrida y las medidas adoptadas. El comité realizará el análisis y seguimiento, a fin de verificar si la solución fue efectiva o si se requiere acudir al protocolo consagrado en el artículo 44 del presente decreto.
8. El Comité Escolar de Convivencia dejará constancia en acta de todo lo ocurrido y de las decisiones adoptadas, la cual será suscrita por todos los integrantes e intervinientes.
9. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya implementado en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.

Parágrafo. Cuando el Comité Escolar de Convivencia adopte como acciones o medidas la remisión de la situación al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar para el restablecimiento de derechos, o al Sistema de Seguridad Social para la atención en salud integral, estas entidades cumplirán con lo dispuesto en el artículo 45 del presente decreto.”

El **artículo 44 del decreto 1965** se encarga de los procedimientos y mecanismos para los conflictos del **Tipo III**:

“**Artículo 44.** Protocolo para la atención de Situaciones **Tipo III**. Los protocolos de los establecimientos educativos para la atención de las situaciones **tipo III** a que se refiere el **numeral 3 del artículo 40** del presente decreto, deberán desarrollar como mínimo el siguiente procedimiento:

1. En casos de daño al cuerpo o a la salud, garantizar la atención inmediata en salud física y mental de los involucrados, mediante la remisión a las entidades competentes, actuación de la cual se dejará constancia.

2. Informar de manera inmediata a los padres, madres o acudientes de todos los estudiantes involucrados, actuación de la cual se dejará constancia.
3. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia de manera inmediata y por el medio más expedito, pondrá la situación en conocimiento de la Policía Nacional, actuación de la cual se dejará constancia.
4. No obstante, lo dispuesto en el numeral anterior, se citará a los integrantes del Comité Escolar de Convivencia en los términos fijados en el manual de convivencia. De la citación se dejará constancia.
5. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia informará a los participantes en el comité, de los hechos que dieron lugar a la convocatoria, guardando reserva de aquella información que pueda atentar contra el derecho a la intimidad y confidencialidad de las partes involucradas, así como del reporte realizado ante la autoridad competente.
6. Pese a que una situación se haya puesto en conocimiento de las autoridades competentes, el Comité Escolar de Convivencia adoptará, de manera inmediata, las medidas propias del establecimiento educativo, tendientes a proteger dentro del ámbito de sus competencias a la víctima, a quien se le atribuye la agresión y a las personas que hayan informado o hagan parte de la situación presentada, actuación de la cual se dejará constancia.
7. El Presidente del Comité Escolar de Convivencia reportará la información del caso al aplicativo que para el efecto se haya implementado en el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar.
8. Los casos sometidos a este protocolo serán objeto de seguimiento por parte del Comité Escolar de Convivencia, de la autoridad que asuma el conocimiento y del Comité Municipal, Distrital o Departamental de Convivencia Escolar que ejerza jurisdicción sobre el establecimiento educativo en el cual se presentó el hecho.”

6

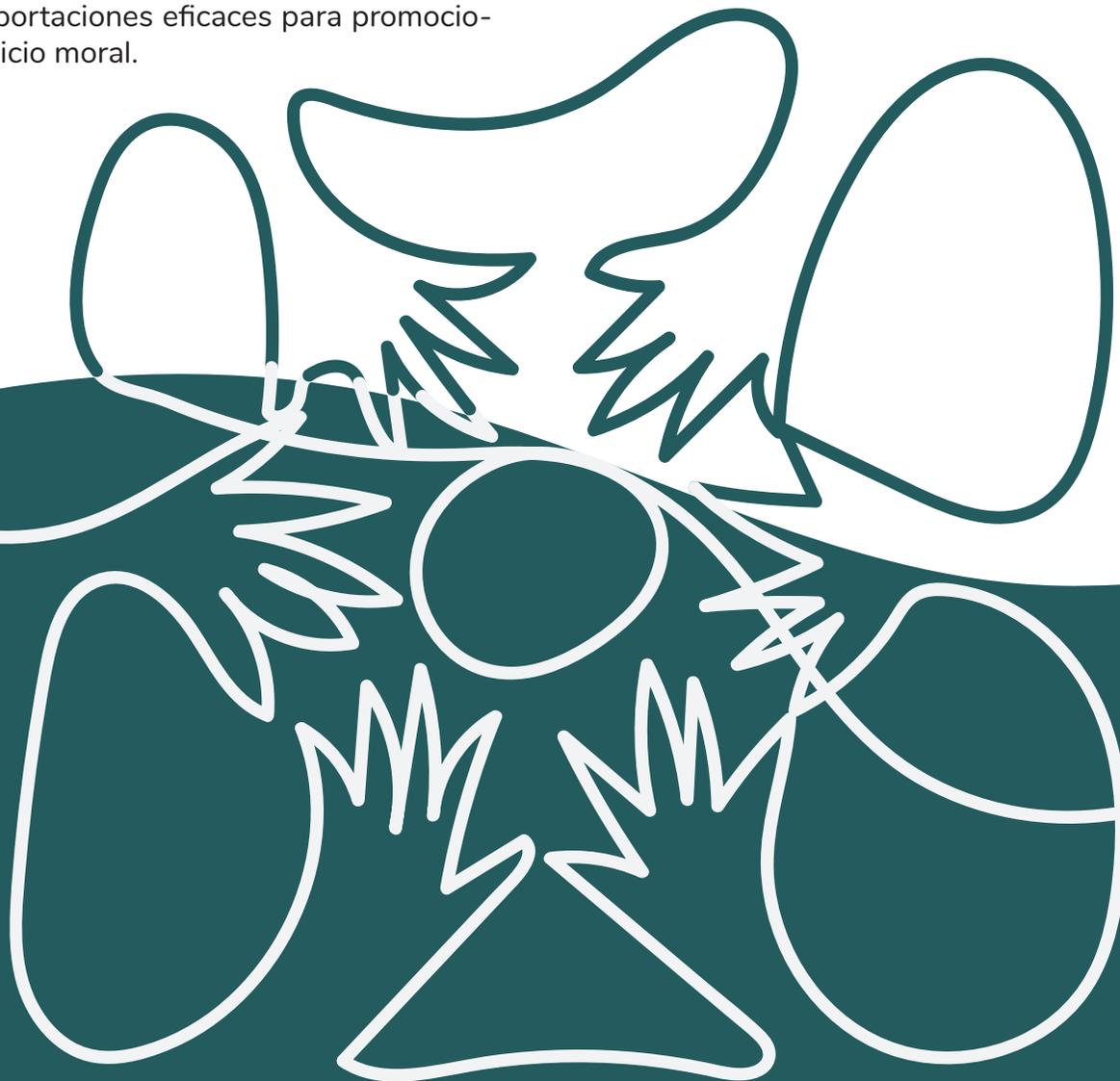
Lineamientos y
sugerencias para
el tratamiento
de conflictos con
estudiantes de
8º y 9º grados

Las citas anteriores a los instrumentos legales pertinentes a la solución pacífica de conflictos, deja bastante clara la manera como en toda institución educativa se debe actuar en los casos en que se presenten conflictos entre los miembros de la comunidad educativa, particularmente entre los estudiantes. En este último capítulo agregamos un conjunto de lineamientos y sugerencias que, por un lado, permiten diseñar un plan operativo concreto armónico con lo establecido por las leyes colombianas y, por el otro, realzan el carácter pedagógico promotor del desarrollo de juicio moral en las estudiantes.

Abogar por el tratamiento de los conflictos por la vía del diálogo supone aceptar dos principios trascendentales: **1) es mejor el entendimiento que la violencia; 2) es mejor la verdad que la mentira y el engaño.** Y utilizamos el adjetivo trascendental para referirnos al hecho de que estos principios trascienden cualquier grupo de personas en particular, pues son aceptados por cualquier persona. Incluso por aquellas que recurren a la violencia, a la mentira o al engaño. Trascienden las épocas de la historia porque no son exclusiva de alguna o algunas de ellas; estos principios han sido aceptados por todos, incluso en épocas en las que la violencia y el engaño entre las personas era parte del modo de vida.

Los lineamientos y sugerencias que en el presente capítulo expondremos tienen que comenzar resaltando entonces otro principio basado en la experiencia con alumnos de la educación secundaria y media: **si se logra instaurar el diálogo entre las personas que han entrado en conflicto, éste se resolverá por medio de aquel y no escalará a la confrontación física,** que, en la mayoría de los casos, es temida por las personas involucradas en él, sean ellas muchachos o muchachas. Por esta razón, el énfasis debe ponerse en el protocolo que el Comité de Convivencia diseñe para una detección temprana de los conflictos y así abordarlos en su fase inicial, pues es en ella donde hay que enfocar todos los esfuerzos para hacer que prospere el diálogo, pues es el momento en que esta estrategia resulta más eficaz. Si no es posible detectar tempranamente el conflicto, al menos hay que procurar que por ningún motivo se dejen de asistir los conflictos de **Tipo II** que todavía se pueden tramitar dentro de la institución educativa. Para aquellos que escalan al **Tipo III**, tal como se desprende de las normas que hemos citado, la institución educativa debe recurrir a instancias externas a ella tal como está dispuesto en la legislación colombiana vigente.

El diálogo debe instaurarse teniendo en mente un objetivo de carácter general y fundamental: **promocionar y fortalecer el desarrollo del juicio moral**. El objetivo específico y puntual, desde luego, es resolver el conflicto. Pero no hay que perder de vista que lo más importante de todo es la formación ciudadana, pues formar ciudadanos es el mejor camino para lograr que no se repita una confrontación armada como la que vivió Colombia. Lo más importante es formar ciudadanos democráticos, respetuosos de los derechos de todos, convencidos de la importancia de las leyes para la convivencia pacífica y armoniosa y conscientes de que ellas son un producto de la labor humana ordenado al logro del Buen Vivir que, en consecuencia, es perfectible. El logro de estos dos objetivos supone entonces el uso de estrategias que, al mismo tiempo que permiten la solución del conflicto, hagan aportaciones eficaces para promocionar el desarrollo del juicio moral.



6.1 Situarse en la zona de desarrollo proximal

Vygotsky¹⁴ acuñó el término **zona de desarrollo proximal** para referirse a la distancia que existe entre el nivel de desarrollo en el que se encuentra un estudiante en particular y el nivel de desarrollo al que puede ascender como efecto de la mediación del docente y de sus compañeros más avanzados en el contexto de un diálogo que tiene como fin resolver un problema particular. En nuestro caso ese problema, por sus características específicas, lo hemos denominado un conflicto, tal como se define en la legislación colombiana vigente. Por sus características generales sigue siendo un problema: es decir, es una situación que requiere la búsqueda de una respuesta a un sistema de preguntas, de una solución para algo que perturba, incomoda o se constituye en algo que es deseable cambiar.



14. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society. The development of Higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

El diálogo que entablemos debe estar situado siempre en la zona de desarrollo proximal de los estudiantes que están en conflicto. Esto quiere decir que las preguntas que planteemos deben ser comprensibles para las personas del estado de desarrollo con las que estamos dialogando, pero las respuestas a ellas no deben ser evidentes, obvias para ellas. Lograr esas respuestas debe implicar una labor de búsqueda, de reflexión, de prueba de hipótesis.

La asistencia del profesor o de otros mediadores (que pueden ser los compañeros que están más avanzados) debe ir entonces en la dirección de aportar elementos para contribuir con esa labor constructiva de hipótesis que en algún momento dado resulten satisfactorias, que respondan de manera convincente a las preguntas planteadas. La construcción de estas respuestas, novedosas para el estudiante, hacen que evolucione, que avance en el desarrollo de su juicio moral. Desde luego, y es importantísimo resaltarlo y destacarlo, no se trata de darle las respuestas; mucho menos se trata de imponer “las respuestas correctas” que, cuando se trata de conflictos de intereses,

son respuestas respecto del deber ser y la conducta apropiada desde la perspectiva moral. Recurrir a esta imposición tiene como resultado necesario la aceptación pasiva de estas respuestas que el estudiante concebirá y sentirá como tales: ajenas, extrañas y obligatorias mientras la figura de autoridad que las impone esté presente. En la ausencia de ella, el estudiante pensará como piensa cualquier persona que está en su etapa de desarrollo y actuará en consecuencia de como piensa.

Es necesario comprender que no se trata de lograr en los estudiantes tal o cual respuesta a los interrogantes que se plantean a propósito del conflicto. De lo que se trata es de que el estudiante cambie su forma de pensar, de razonar, de argumentar y de que este cambio sea para él satisfactorio en el sentido de que le permite resolver los interrogantes ante los que se encuentra en el momento de participar en el diálogo ordenado a la solución del conflicto de manera convincente para él y las demás personas en diálogo.



Cuál es la zona de desarrollo proximal para los estudiantes de la educación secundaria (8° y 9° grados)

6.2

6.2.1

Para los estudiantes que se encuentran en la segunda etapa

La zona de desarrollo proximal en la que es estratégico situarse para promocionar el desarrollo de las personas que razonan con la estructura de la segunda etapa es aquella en la que se plantean preguntas que pongan en crisis el valor de la norma como mero instrumento para facilitar intercambios. Preguntas con las que se resalta la importancia de vivir de acuerdo con lo que las personas que nos son cercanas esperan de nosotros. **Por ejemplo:** <<¿Qué crees que pensará tu mejor amigo [tu papá, tu mamá, tu tío, tu abuela, ...] de esto que hiciste [que dijiste, que preguntaste, que incumpliste, ...]?>>

Esta zona es también aquella en la que se resalta importancia que tiene agradar a los demás. **Por ejemplo:** <<¿No te parece importante ser un buen amigo [un buen hijo, un buen hermano, un buen estudiante, ...]?>>

En general, en esta zona se resalta la importancia de “ser bueno”. **Por ejemplo:** <<¿No te parece que es importante ser bueno con la gente [con los compañeros de curso, con los profesores, con las personas de servicios generales, ...]?>>

Es importante también para los estudiantes de la segunda etapa llevarlo a preguntarse si ellos se consideran buenos y la importancia de sentirse, de concebirse buenos. **Por ejemplo:** <<¿Si haces tal cosa [dices tal cosa] crees que estás actuando como una persona buena?>> Es importante, además, resaltar la importancia de que cada uno piense de sí mismo que “es una buena persona”. **Por ejemplo:** <<¿No te parece importante sentir que eres bueno con tus amigos [con tus padres, con tus profesores, con las demás personas, ...]?>>

Otro elemento para tener en cuenta en el momento de plantear preguntas desde esta zona de desarrollo proximal en aquellas que le hagan pensar en qué quiere decir “ser bueno”. **Por ejemplo:** <<¿ser bueno con alguna persona quiere decir actuar de manera correcta con ella? ¿O eso es necesario, pero no suficiente? ¿No es necesario, además, tenerlas en cuenta, preocuparse por ellas, desearles el bien?>>

Otro elemento importante para elaborar es la idea de que es necesario que todos pertenecemos a un grupo de personas entre quienes hay relaciones de amistad, de confianza mutua, de lealtad mutua, de respeto mutuo y de gratitud recíproca. **Por ejemplo:** <<¿Con estos que hiciste [que dijiste, que preguntaste, ...] no estás haciendo que el grupo se acabe? ¿no te parece importante

tener un grupo de amigos en el que todos confíen en los demás? ¿no te parece valioso tener un grupo de amigos en el que todos se respeten mutuamente? ¿no te parece importante tener un grupo de amigos en el que todos sean leales con todos? ¿no te parece deseable tener un grupo de amigos en el que todos tengan motivos de gratitud con todos?>>

Para evolucionar hacia la tercera etapa es importante que las personas de la segunda entiendan que es muy valioso vivir de acuerdo con lo que las personas que les son cercanas esperan de ellos. Es necesario plantear preguntas que siembren esta inquietud. **Por ejemplo:** <<¿No crees que defraudaste a tus amigos [a tus padres, a tus profesores, ...] cuando hiciste esto [cuando dijiste esto]?>>

Para llegar a la tercera etapa es necesario que entiendan la importancia de “ponerse en los zapatos del otro”. Es importante instigar la necesidad de situarse en la perspectiva de los demás, en particular, cuando se trata de resolver un conflicto. Es importante entonces plantear preguntas tales como: <<¿Cómo crees que se sintió fulano [se sintieron fulanos y menganos, se sintieron tus padres, se sintieron tus profesores, ...] cuando hiciste esto [cuando dijiste esto]? ¿Qué crees que quería decir fulano cuando dijo tal cosa [cuando hizo tal cosa, cuando

preguntó tal cosa]? Tu visión de este asunto es tal. ¿Cuál crees que sea la de Fulano [la de fulanos y menganos, la de tus padres, la de tus profesores, ...]? Tú dices que te sentiste de esta manera. ¿Cómo crees que se sintió Fulano [fulanos y menganos, tus padres, tus profesores, ...]?

La etapa 3 es un hito importante porque la persona que llega a ella ha dejado claramente de estar centrada en su propia perspectiva y sus propios intereses y necesidades y ha podido situarse en las perspectivas de diferentes personas para llegar a una síntesis que se plantea en principios tales como: “uno debe ser solidario”, “es importante contar con la opinión de los compañeros” ... Esta síntesis de perspectivas permite que existan las relaciones de confianza entre los miembros de un grupo porque se constituyen en un conjunto de normas morales compartidas que guían la forma como las personas deben vivir y, sobre todo, cómo deben comportarse en relación con los demás. Son importantes entonces las preguntas que alienten este tipo de síntesis, como pueden ser las siguientes: <<¿No crees que es importante la solidaridad? ¿No te parece mejor contar con la opinión de Fulano [la de fulanos y menganos, la de tus padres, la de tus profesores, ...]?

El cumplimiento de una norma para la persona de la tercera etapa es como una obligación que proviene más de una deuda moral con los demás que del sometimiento a la autoridad; la persona actúa guiada por reflexiones como la siguiente: *la otra persona me ha dado algo valioso; por gratitud, por lealtad, por reciprocidad, yo debo hacer tal cosa...* En la zona de desarrollo proximal para las personas de la segunda etapa son entonces importantes preguntas tales como: <<¿En vista de que Fulano [fulanos y menganos, tus padres, tus profesores, ...] hizo tal cosa por ti, no sería bueno que tú hicieras tal otra? ¿Crees que debes estar agradecido porque Fulano [fulanos y menganos, tus padres, tus profesores, ...] hizo tal cosa por ti? Fulano [fulanos y menganos, tus padres, tus profesores, ...] fue leal contigo. ¿No crees que debes ser leal con él?>>

Puesto que la mayoría de los estudiantes de 8º y 9º se encuentran ya en la tercera etapa es de esperarse que se encuentren buenas respuestas a estas preguntas y buenos argumentos que las respaldan. Esto contribuirá a que el 20% que pueda encontrarse en la segunda etapa empiece a cambiar la estructura de su argumentación. Es importante que en el curso del trámite de un conflicto el mediador identifique a los estudiantes que están todavía razonando en la segunda etapa y dirija, preferencialmente, aunque no exclusivamente, las preguntas a ellos. El hecho de que personas que están ya en la tercera etapa las respondan contribuye a promocionar a los de la segunda.

6.2.2

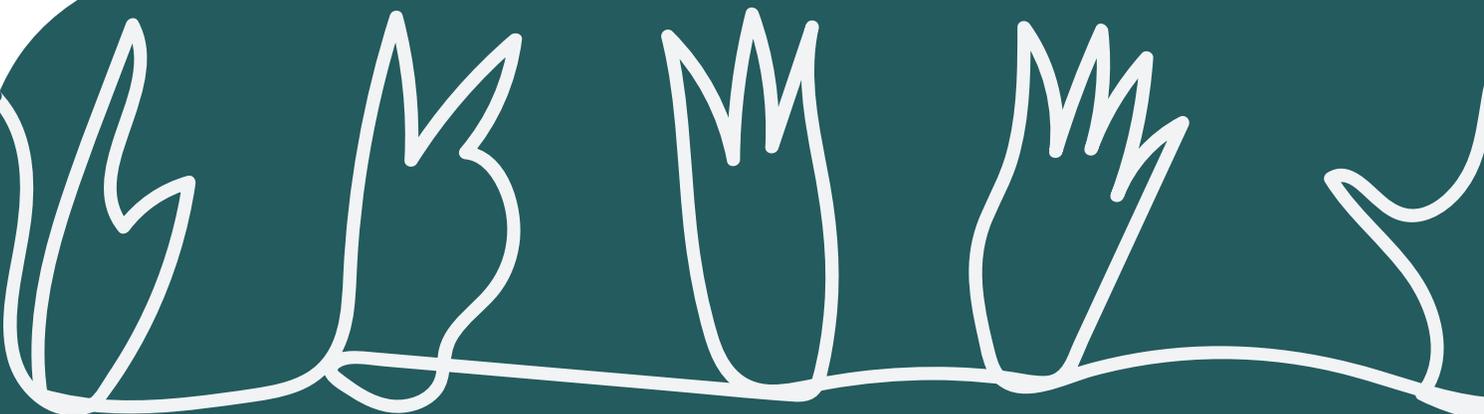
Para los estudiantes que se encuentran en la tercera etapa

El 70% de los estudiantes que cursan 8° o 9° grado razonan de la manera típica de la tercera etapa de desarrollo. Para ellos, situarse en la zona de desarrollo proximal es entonces plantear preguntas y problemas que pongan en crisis la argumentación de esta etapa y los vaya haciendo avanzar hacia la cuarta etapa. Se trata de lograr que estos estudiantes se sitúen en la perspectiva de un miembro más, entre muchos otros, de la sociedad; la perspectiva de una persona que se siente parte del género “Ciudadano”. Para ello tiene que abandonar la perspectiva del miembro de un grupo familiar, de un grupo de amigos o de un grupo de compañeros de estudio o de trabajo.

Recordemos que las personas de esta etapa consideran que hay que vivir de acuerdo con lo que las personas que les son cercanas esperan de ellos. Les resulta muy importante agradar a los demás y, en consecuencia, quieren ser un buen hijo, un buen amigo un buen hermano, un buen novio.

Las preguntas que pongan en crisis estos principios pueden ser entonces del siguiente talante: <<Ser buen amigo es algo muy importante. ¿Pero es suficiente? ¿Es lo más importante? ¿En nombre de la amistad vamos a dejar que un amigo cometa una injusticia? ¿La amistad es más importante que el respeto por la ley? ¿No podría suceder que si aceptamos el irrespeto por la ley lleguemos a un estado de cosas en que la amistad se hace imposible? ¿Permitir que en nombre de la amistad un amigo viole la ley no es hacerle un mal y, en consecuencia, es algo contrario a la amistad misma?>>

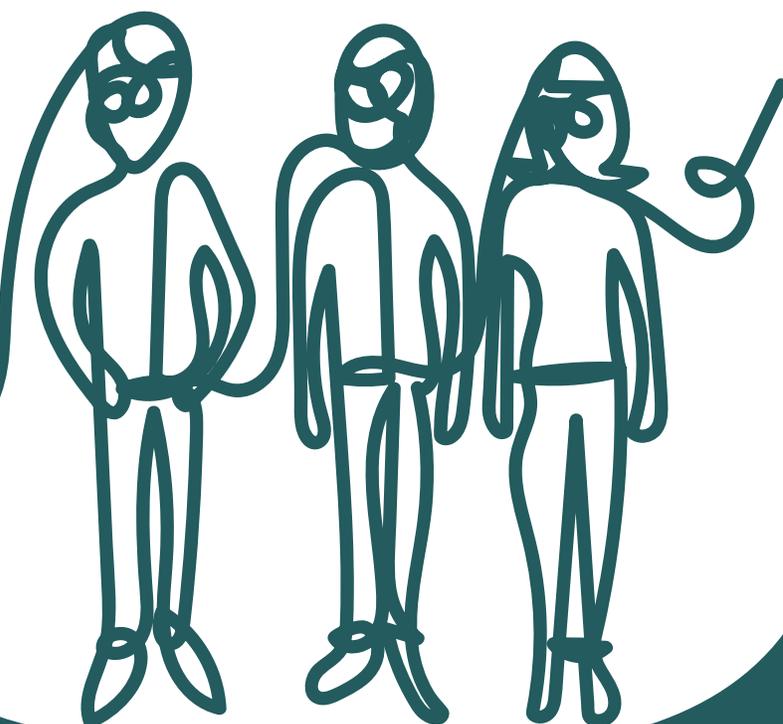
Es frecuente que en los conflictos propios del entorno escolar alguien se solidarice con su amigo a pesar de que entiende que cometió un error al desconocer los derechos de otra u otras personas. El tipo de preguntas que acabamos de enumerar serán entonces muy oportunas.



Las personas que se encuentran en el nivel de desarrollo de la tercera etapa buscan entonces ser consideradas “buenas personas”, tanto por ellas mismas como por los demás. “Ser bueno” quiere decir tener buenas intenciones para con las demás personas e interesarse por ellas. Les resulta necesario entonces cultivar relaciones mutuas como la confianza, la lealtad, el respeto y la gratitud. Preguntas del siguiente talante ayudarán a poner en crisis estos principios: <<¿Es aceptable que por ser buena persona con tal o tales otras personas estemos de acuerdo con una injusticia? ¿Puede una persona quedarse callada y no hacer nada ante una injusticia cometida por un amigo? ¿Criticar de manera amable y respetuosa una injusticia de un amigo no es el mejor acto de amistad?>>

Recordemos que las personas de esta etapa adoptan una norma que podríamos llamar su “regla de oro”: Para ser bueno es necesario ponerse en el lugar de los demás. Cuando razonan son entonces capaces de evaluar su propia perspectiva en relación con la de los demás. Gracias a la regla de oro, son capaces de relacionar diferentes puntos de vista; sin embargo, todavía no pueden situarse en una perspectiva social amplia que les haga ver la importancia de

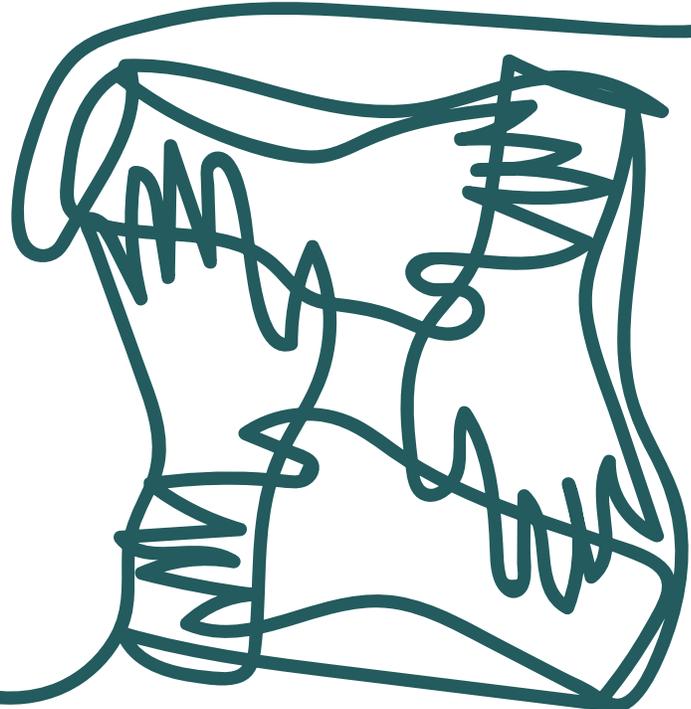
las leyes y se restringen a darle importancia a las normas implícitas que operan en el contexto de su pequeño grupo de referencia: los amigos del barrio, el grupo de juego, los compañeros del sindicato, los amigos del club, las personas del grupo religioso, los compañeros de la empresa... Desde esta perspectiva las preguntas que pondrían en crisis esta forma de razonar serían las siguientes: <<Es muy importante ponerse en los zapatos de tal y tal persona (se nombran amigos de la persona con la que se dialoga). ¿Pero no es igualmente importante ponerse en los zapatos de tal y tal otra (se nombran personas que no son cercanas, que no son amigas)? ¿Qué justifica ponerse en la perspectiva de unas personas y en la de otras no? ¿Es justo tomar en cuenta las expectativas, las opiniones o los sentimientos de los amigos e ignorar los de los demás?>>



Las personas que razonan con la lógica de la tercera etapa son capaces de tomar en cuenta los motivos que una persona tuvo para actuar de una determinada manera, en particular cuando esta persona es amiga. Ante una situación de conflicto la persona tomará en cuenta los motivos de la persona amiga y tenderá a ignorar los de personas extrañas. Aquí son oportunas las siguientes preguntas desequilibrantes: <<¿Si tomamos en consideración los motivos que impulsaron a personas cercanas a actuar, no es necesario tomar en cuenta los motivos de las demás personas, así no sean amigas? ¿Qué justifica tomar en consideración los motivos de las personas amigas e ignorar los de las demás? ¿Centrarnos únicamente en los motivos de las personas amigas no nos puede llevar a cometer injusticias?>>

La solidaridad con los amigos es un valor muy importante en esta etapa de desarrollo del juicio moral. Desde luego este es un avance importante, pero, desde luego, es necesario superarlo, evolucionar hacia algo más universal. Preguntas desequilibrantes que pueden ayudar a esta promoción son: <<Ser solidario con los amigos es bueno. Pero, ¿no sería mejor ser solidario con todos? ¿No me sentiría muy agradecido con una persona que muestra solidaridad conmigo así no sea amiga mía? ¿No sería mejor la vida si todos fueran solidarios con todos?>>

La opinión de sus amigos es muy importante para las personas que razonan en el nivel de la tercera etapa. Nuevamente, esto es valioso pues denota que la persona ha salido de su estado de centración egocéntrica. Pero esa descentración no le permite todavía a la persona acoger toda la diversidad de opiniones que le permitirán una perspectiva suficiente para llegar a conquistar una realidad objetiva, o, lo que es lo mismo, conquistar una realidad intersubjetivamente construida. En este momento son entonces pertinentes preguntas desequilibrantes que tienen el formato siguiente: <<Las opiniones de los amigos son muy valiosas, pero, ¿son las únicas que valen? ¿Las opiniones de personas extrañas pueden ser importantes? ¿Qué razón habría para que las opiniones de una persona desconocida no puedan ser valiosas? ¿Si una persona desconocida es inteligente y bien intencionada nos puede dar opiniones que nos pueden ayudar a ser mejores?>>



Las personas de la tercera etapa establecen buenas relaciones de confianza con sus compañeros y amigos. Sin embargo, no son conscientes de que se pueden establecer relaciones de confianza con los desconocidos. Son pertinentes preguntas desequilibrantes del siguiente tipo: <<¿Cuando viajas en un bus lo haces confiando en que su conductor no va a causar un accidente en el que todos mueren? ¿Cuándo compras una medicina no estás confiando en que el boticario no te va a entregar un veneno a cambio? ¿No crees que uno desconfía de una persona cuando te das cuenta de que ella usualmente viola las leyes? ¿No crees que una persona que cumple cabalmente con las leyes y las normas produce más confianza que otras que no valoran de esta forma la ley?>>

La persona de la tercera etapa, como se dijo en el marco teórico, valora las convenciones con las demás personas, pero, especialmente cuando éstas pertenecen a su círculo social de familiares, amigos y conocidos. Las

preguntas desequilibrantes que promueven el desarrollo del juicio moral pertinentes son entonces del tipo siguiente: <<¿Las leyes deben ser para todos o para unos sí y para otros no? ¿Qué justifica que las leyes sean para todas las personas? ¿Qué razón habría para que una ley sea para unas personas y para otras no?>>

La persona de la tercera etapa concibe el cumplimiento de la norma como una obligación que proviene de una deuda moral con los demás; la persona actúa guiada por reflexiones como la siguiente: la otra persona me ha dado algo valioso; por gratitud, por lealtad, por reciprocidad, yo debo hacer tal cosa... Las preguntas desequilibrantes pertinentes para este aspecto deben ser del tipo siguiente: <<Para tener buenas relaciones con las personas queridas es muy importante respetar ciertas normas, pero, ¿no es igualmente importante respetar la ley para tener buenas relaciones con todo el mundo? ¿Qué tan deseable es una sociedad en la que todos respeten las leyes? ¿Cuál es el valor de que en una sociedad todos respeten las leyes? ¿Qué problemas trae el hecho de que algunos no respeten la ley?>>



Recordemos que para la persona de la tercera etapa la función de la norma es la de mantener las buenas relaciones entre las personas de un grupo, que entre ellas siempre exista la lealtad, la confianza el cuidado del uno por el otro. Desde esta concepción las normas deben destacar la importancia de ser una persona buena, altruista, que desempeña un papel importante en la preservación de la unión en la vida de un grupo. Ésta es, desde luego, una concepción loable, pero no es suficiente. Las preguntas que la deben poner en crisis deben ser del tipo siguiente: <<Es muy bueno defender la unidad en el grupo, pero, ¿no es mejor todavía defender la unidad en la ciudad, en el país, entre las naciones? ¿No sería deseable vivir en una ciudad, en un país, en un mundo en el que todos sean ciudadanos de tal ciudad, ciudadanos de tal país, ciudadanos del mundo? Es muy bueno ser ciudadano de tal ciudad, pero, ¿ello debe implicar que desdeñemos el hecho de que otros se sientan ciudadanos de su ciudad? ¿Para ser ciudadanos de mi ciudad es necesario pensar que mi ciudad es la mejor? Es muy bueno ser patriota, pero, ¿esto implica que desdeñemos la patria de los demás? ¿Para ser patriotas es necesario pensar que nuestra patria es la mejor?>>

Las personas que razonan con la lógica de la tercera etapa toman en cuenta y les dan importancia a las buenas o malas intenciones que tiene alguien al actuar. Las intenciones son un elemento de juicio indispensable en el momento de juzgar moralmente los actos de los demás. Pero esto les resulta mucho más fácil cuando se trata de personas conocidas, cercanas. En particular, en una situación de conflicto tomará en cuenta las razones de la o las personas que le son cercanas y tenderá a ignorar aquellas de las personas desconocidas, ajenas. Las preguntas desequilibrantes pertinentes en este caso son del tipo siguiente: <<Te puedes poner en los zapatos de fulano (persona en conflicto cercana) y eso está muy bien. ¿Te podrías poner en los zapatos de mengano (persona en conflicto lejana)? ¿Es bueno ponerse en la perspectiva de todas las personas que están en conflicto? ¿Por qué es bueno tomar en cuenta los motivos que tuvieron para actuar todas y cada una de las personas que están en conflicto? ¿Qué pasa si uno toma en cuenta los motivos de algunas personas e ignora los de las demás?>>

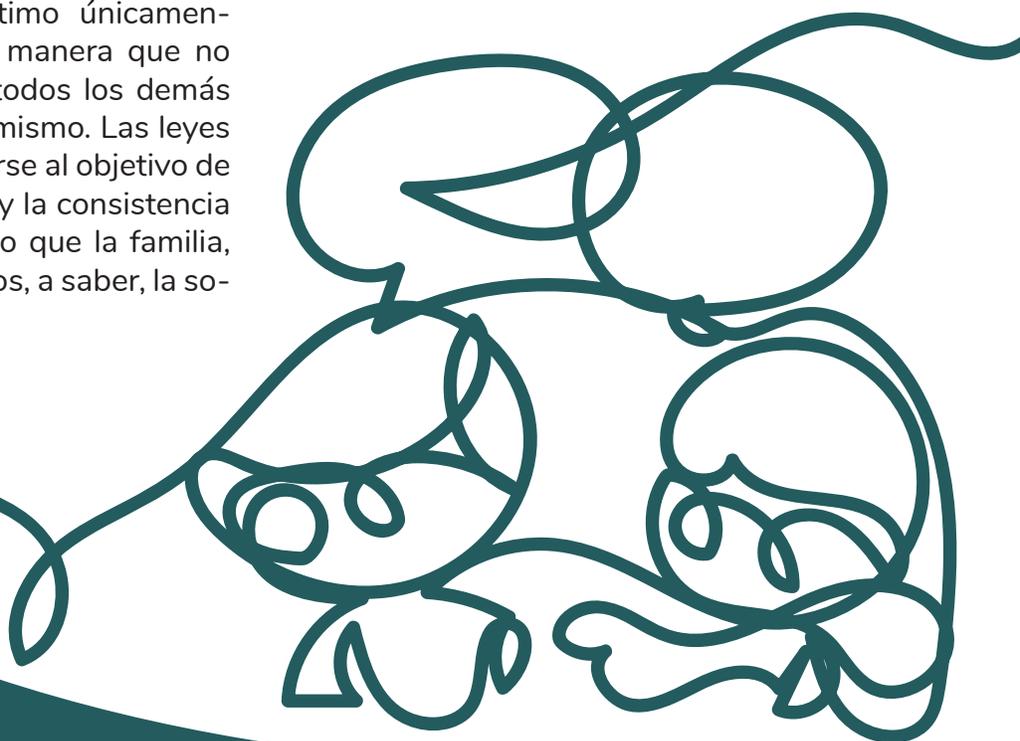
6.2.3

Para los estudiantes que se encuentran en la cuarta etapa

Según los estudios citados, es posible esperar que un 10% de los estudiantes que cursan el grado 8° o el 9° se encuentren en la cuarta etapa del desarrollo del juicio moral descrito y explicado por Lawrence Kohlberg.

Estos estudiantes son entonces capaces de situarse en la perspectiva de un miembro más, entre muchos otros, de la sociedad. Se trata, como hemos dicho, de la perspectiva de una persona que se siente parte del género “**Ciudadano**”. Comprenden que un país se sustenta en un sistema legal que debe ser entendido como un conjunto consistente de códigos y procedimientos que se aplican imparcialmente a todos sus nacionales. Para estos estudiantes, buscar el interés individual es legítimo únicamente cuando se hace de tal manera que no se vulnere el derecho de todos los demás conciudadanos a hacer lo mismo. Las leyes deben entonces subordinarse al objetivo de mantener la imparcialidad y la consistencia en un contexto más amplio que la familia, los amigos o los compañeros, a saber, la sociedad.

Un estudiante que alcanza la cuarta etapa de desarrollo se encuentra en una mejor posición para tramitar un conflicto por la vía del diálogo. En efecto, en la cuarta etapa las personas toman conciencia de que puede haber conflictos aún entre personas que se comportan de manera congruente con las leyes y que en un conflicto no debe haber necesariamente un **bueno** contra un **malo**. Entiende que los conflictos deben ser siempre dirimidos a la luz del sistema de leyes que prevé procedimientos para hacerlo de la manera más imparcial posible y con la intención de garantizar decisiones justas en el momento de cerrar el tratamiento del conflicto.



Cuando hablamos aquí de leyes, nos podemos estar refiriendo a las leyes del sistema legal del Estado, o a las leyes morales de una cultura o a las leyes religiosas de un determinado credo. El punto central es que los juicios morales de la **etapa IV** se derivan de la aplicación consistente e imparcial de un sistema formalizado e institucionalizado de principios y normas. El Manual de Convivencia de un plantel educativo entra, desde luego, en esta categoría de sistema formalizado e institucionalizado de normas y, como tal, el estudiante de esta etapa estará siempre bien dispuesto a acudir a él cuando se trate de tramitar un conflicto bien sea como una de las personas en conflicto o como mediador entre otras personas que se encuentran defendiendo sus intereses antagónicos.

Para fines de la resolución de un conflicto, el hecho de que una persona piense con la lógica de la cuarta etapa es una circunstancia ideal. Ahora bien, para fines del objetivo más amplio de promocionar el desarrollo del juicio moral, es conveniente poder poner en crisis la lógica de esta etapa. Recordemos que la persona que se encuentra en esta etapa considera que todos, incluida ella misma, deben cumplir con todos los compromisos y obligaciones que han adquirido y que todos deben acatar las leyes que rigen la sociedad si se quiere mantener una convivencia armónica. Considera que contribuir con la vida en sociedad es algo correcto y muy importante. Esta consideración la entiende como válida a todos los niveles de las instituciones sociales: el país, la ciudad, el barrio, la empresa, el colegio, la familia... las preguntas que pueden poner en crisis este sistema de argumentos tan positivo se deben dirigir a sus límites. De-



ben tratar de poner en evidencia que este sistema de pensamiento, a pesar de ser tan consistente y apropiado para defender la convivencia pacífica tiene límites. Las preguntas pertinentes para este fin son del tipo siguiente: <<Es cierto que la vida en sociedad sólo es posible cuando todos no se acogen a un sistema de leyes. ¿Pero qué pasa si se da el caso de que una ley esté mal concebida y resulte injusta? Las leyes están concebidas para hacer respetar los derechos de todos, pero, como toda obra humana, el sistema legal puede ser defectuoso. ¿En este caso es justificable no respetar las leyes injustas? ¿Cualquier persona que piense que una ley es injusta tiene derecho a no someterse a ella? ¿Las leyes deben hacerse para el bien de las personas o las personas deben educarse para que se sometan a la ley? Se dice que nadie puede estar por encima de las leyes, pero ¿hay algo que esté por encima de las leyes?>>

La persona de la cuarta etapa, cuando se le pide que argumente las razones para hacer el bien, dice que hay que mantener la institución social en marcha y la única manera de hacerlo es cumpliendo las normas; que el cumplimiento de las leyes es necesario para evitar el colapso del sistema social. Cuando alguien incumple con alguna norma la persona de esta etapa señala que, si todos hicieran lo mismo, la sociedad se acabaría. Pareciera entonces que contra

una ley nada procede. Para poner en crisis esta forma de argumentar se puede recurrir a preguntas del siguiente tipo: <<Sin leyes una sociedad se acaba. ¿Las sociedades arcaicas que no contaban con leyes cómo hacían? ¿Quiénes hacen las leyes? ¿En qué se fundamentan quienes hacen las leyes para hacerlas de tal manera que establezcan relaciones justas entre las personas que hacen parte de una sociedad?>>

La persona que piensa con la lógica de la cuarta etapa comprende muy bien que cuando se dice que debe haber igualdad entre los ciudadanos de un país se está diciendo que todos son iguales en términos de las obligaciones y los derechos que las leyes establecen. Es decir, todos tienen las mismas obligaciones y los mismos derechos: aquellos que la ley les impone y les otorga, respectivamente. Las preguntas pertinentes para poner en crisis este orden de ideas son del tipo siguiente: <<¿Hay alguna razón para aceptar que todos deben aceptar las obligaciones que la ley les impone, diferente de la que sin leyes la sociedad se desintegra? ¿Hay alguna razón para aceptar que todos deben gozar de los derechos que la ley les otorga, diferente de la que sin leyes la sociedad se desintegra?>>

Quien razona con la lógica de la cuarta etapa concibe la reciprocidad entre las personas como reciprocidad entre ciudadanos que relaciona a cada individuo con la colectividad y desarrolla el sentido del deber, de la obligación o de deuda con la sociedad. En efecto, piensa que todo individuo le debe a la sociedad porque ha recibido muchos beneficios por el hecho de vivir en comunidad y exalta la importancia del imperativo de la propia conciencia de estar al frente de las obligaciones definidas por uno mismo que son congruentes, armónicas con lo establecido por el sistema de leyes. Para superar esta etapa es oportuno y eficaz plantear preguntas del siguiente tipo: <<¿Qué justifica en cada ciudadano el sentido del deber? ¿No sería mejor someterse a las leyes sin estar justificando esta opción? ¿Por qué no decir que los que hacen las leyes deben de saber lo que están haciendo y yo simplemente tengo que limitarme a cumplirlas? ¿Si todo el mundo se pone a buscar una justificación a las leyes no llegamos al estado de caos que queremos evitar con el sistema legal en el que se fundamenta un país?>>

Quien razona con la lógica de la cuarta etapa concibe el castigo para quien viola la ley como la aplicación imparcial de las normas, mediante procedimientos también imparciales, que se tienen previstos de manera general. Entiende que todo esto está previsto para proteger a la sociedad en los casos en que alguien transgrede las leyes. Que estas leyes se enmarcan dentro de lo que se ha aceptado como justo y que, en consecuencia, la transgresión a cualquier elemento del sistema legal es una amenaza a la vida en sociedad. En este sentido, las trasgresiones a la ley se castigan porque atentan contra la forma de vida establecida, aceptada por la mayoría. El castigo se concibe como un mecanismo de disuasión que permite disminuir las amenazas a la sociedad, por un lado, y que le da la oportunidad al trasgresor de **pagar la deuda que ha contraído con la sociedad** al transgredir la ley, por el otro. Esta lógica es un buen terreno para que prospere la idea de la justicia restaurativa. Se puede fortalecer esta idea y, en consecuencia promocionar el tránsito hacia la quinta etapa, planteando preguntas del siguiente tipo: <<¿Quien transgrede la ley merece el repudio o el odio de los demás miembros de la sociedad? ¿Todo el que viola la ley es malo, perverso? ¿En qué condiciones la sociedad puede perdonar a quien viola la ley? ¿En qué se diferencia el castigo que impone la ley de la venganza? ¿Por qué el castigo legítimo debe aceptarse en tanto que la venganza no?>>

6.3

El diálogo habermasiano como enfoque general

El orden de ideas planteado es que el conflicto en el contexto escolar debe conducir a un diálogo que promocióne el desarrollo del juicio moral con lo que se logra la formación de ciudadanos democráticos cuya participación en la vida social y política del país incrementará la probabilidad de que la confrontación armada, con todas sus atrocidades, no se vuelva a repetir en Colombia. Ahora bien, ¿cómo debe ser ese diálogo? Del diálogo también se puede pasar a la agresión, a la confrontación física. ¿Cómo evitar que este sea el desenlace de un diálogo? ¿Cómo lograr que el diálogo conduzca a un acuerdo, así sea un acuerdo respecto de cuáles son los desacuerdos? ¿Cómo lograr que el diálogo culmine en un pacto que contribuya a una convivencia armonio-

sa que le dé cabida al disenso, a la diversidad de pensamiento?

Jürgen Habermas¹⁵ hace una propuesta convincente acerca de cómo debe ser un diálogo que responda de manera satisfactoria los interrogantes planteados. En los que atañe de manera directa a la naturaleza del diálogo que buscamos, la propuesta de Habermas la podemos dividir en tres grandes partes. La primera que podríamos llamar el concepto de competencia para dialogar, la segunda que se denominaría conocimiento de las reglas para el diálogo a las que todos los participantes en él deben acogerse y la tercera las actitudes que es necesario desarrollar para dialogar.

15. Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social*. Editorial Taurus.

6.3.1

Competencia para el diálogo ordenado a la solución de conflictos

Cuando una persona puede concebir, sustentar y justificar una intención de acción y, además, es capaz de realizarla, Bruner¹⁶ dice que esa persona tiene la **competencia** para aquello que tenía la intención de hacer. Las competencias, así concebidas, suponen el despliegue de una o varias acciones articuladas y jerarquizadas en un plan ordenado a la realización de una intención. El asunto que nos ocupa es la intención de dialogar con el fin de resolver un conflicto de manera pacífica y armoniosa.

Hablar de competencia en este caso es pues hablar de inteligencia en el sentido amplio que se le da en la psicología a este término como la **capacidad para resolver problemas**. Una persona competente, en efecto, es la que tiene la capacidad de, dada una situación particular, seleccionar la información pertinente, construir un plan de acción, realizarlo y tomar registro de los éxitos y fracasos con el objeto de ajustar el plan en el momento en que quiera emprender nuevas acciones para realizar sus intenciones de resolver un problema.

Cuando en la presente propuesta se plantea que el diálogo se utilice como un instrumento para la solución de los conflictos propios del medio escolar, estamos planteando entonces la idea de desarrollar en los estudiantes la competencia para el diálogo, lo que implica la posibilidad de concebir, sustentar y justificar la intención de dialogar para resolver un conflicto de manera pacífica y armoniosa.

En el desarrollo de esta competencia la participación de otras personas, la del docente en particular, es determinante. El docente deberá estar siempre presto a apoyar al estudiante en todas aquellas acciones orientadas a concebir la intención de diálogo y su posterior realización, tarea que en el momento de iniciar el diálogo sobrepasa la competencia del estudiante. En palabras de Vygotsky,¹⁷ el docente debe estar siempre presto a ejercer una labor de mediación cultural y de andamiaje para apoyar la actividad constructora del estudiante. Bruner¹⁸ se refiere a esta forma de interacción docente - estudiante como **interacción de tutela** en la que el docente debe ejercer

16. Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of instruction*. Cambridge: Havard University Press.

17. Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society. The development of Higher Psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

18. Bruner, J. (1966) *Toward a Theory of instruction*. Cambridge: Havard University Press.

una función de **apuntalamiento** para que el estudiante concentre sus esfuerzos en lo que sí puede hacer y, desde esa base firme empiece a construir lo que debe construir para poder hacer lo que hasta el momento no puede. Desde luego este apuntalamiento está vinculado con el concepto de andamiaje de Vygotsky y, desde luego, con el de **zona de desarrollo próximo**.

Bruner es enfático en darle mucha importancia a la acción de la cultura¹⁹. En el centro fundado por él y George Miller en la Universidad de Harvard (**Center for Cognitive Studies**) hacían aportaciones desde sus diversas disciplinas psicólogos, antropólogos, lingüistas, filósofos, juristas... con el fin de crear una psicología cultural que fuera más allá de los aspectos lógicos y abstractos del pensamiento e incluyera en los estudios acerca del ser humano su carácter de productor de sueños, de ideas, de constructor de proyectos, de productor de arte; en pocas palabras, de productor de cultura. Esto pone sobre la mesa un tema crucial: es necesario lograr que el estudiante sueñe la paz y que, en pos de alcanzar este anhelo, conciba la intención de dialogar. Esta es, en el contexto de la presente propuesta, la función de la lectura de los relatos, su comprensión y su análisis.

Con lo anterior ponemos sobre la mesa un nuevo tema de gran importancia: el concepto de **comprensión** como una facultad anterior y necesaria para desarrollar la competencia para el diálogo. En este sentido la comprensión y la competencia son dos facultades diferentes, pero estrechamente relacionadas: la primera es uno de los componentes de la segunda. En efecto, para ser competente para dialogar con el fin de resolver un conflicto de manera pacífica, el estudiante debe comprender las inmensas dimensiones y las terribles implicaciones que tiene optar por resolver conflictos mediante la confrontación violenta. La primera implicación que se debe comprender es que la violencia no resuelve, en sentido estricto, un conflicto.

Podemos decir que una persona comprende un aspecto, fenómeno o, mejor, proceso del mundo que la rodea cuando cuenta con una representación mental que le permite actuar sobre él de una manera eficaz para conseguir sus objetivos tanto individuales como sociales, tanto intelectuales como prácticos, relacionados con ese proceso del mundo.

19. Bruner, J. (2016) *Pour un psychologie culturelle*. Encuentro con Jean-François Dortier en el coloquio auspiciado por la revista *Sciences Humaines* en noviembre de 1999.

Además de la comprensión, un estudiante debe poseer las destrezas, la motivación y la actitud necesarias para participar en un diálogo eficaz para resolver un conflicto.

Analicemos la siguiente definición de lo que es una competencia laboral:

Una competencia es un conjunto identificable y evaluable de conocimientos, actitudes, valores y habilidades relacionados entre sí que permiten desempeños satisfactorios en situaciones reales de trabajo, según estándares utilizados en el área ocupacional. (Consejo Federal de Cultura y Educación, Argentina)

En esta definición se pone en evidencia el hecho de que el término competencia se refiere a un sistema de elementos que pertenecen a cuatro categorías diferentes que se relacionan entre sí: **a) comprensión y conocimientos; b) actitudes; c) valores y d) habilidades.** Por otro lado, se afirma que este sistema es necesario para que una persona se desempeñe de una determinada manera.

Nos parece importante destacar la categoría **“conocimientos”** de la cual se dice que es necesario poder identificar y evaluar los elementos que hacen parte de este primer conjunto de elementos. El **conjunto identificable y evaluable de conocimientos** se refiere ciertamente a las teorías que la persona tiene acerca de los contenidos relacionados con aquello en lo que tiene que desempeñarse satisfactoriamente. Si estamos

hablando de que alguien es competente para el diálogo como medio para solucionar conflictos, debe tener conocimiento y comprensión acerca de lo que es un diálogo y cuáles son las razones por las cuales se afirma que es un procedimiento eficaz para resolver un conflicto. Respecto de este tema es importante resaltar que no se trata de instruir mediante una retórica al estudiante acerca de la conveniencia del diálogo. La propuesta es que se llegue a este conocimiento por el ejercicio mismo del diálogo. Al lado de este conocimiento hay otro que sí es necesario impartir: las reglas que deben regir durante el desarrollo del diálogo. Este tema será tratado en el siguiente aparte

Para Vasco²⁰, el término “**competencia**” se refiere a un:

“conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, meta cognitivas, socio afectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores.”

Esta definición enriquece a la primera que hemos citado. En efecto, hay un total acuerdo en que una competencia se refiere a un sistema conformado por unas facultades cognitivas (conocimientos, comprensiones y disposiciones cognitivas...), unas actitudes (formas de actuar mediadas por concepciones, sentimientos y valores) y unas destrezas o habilidades. Estas tres grandes categorías de factores se inter relacionan entre sí para conformar un todo, un sistema, que funciona de manera coordinada para que la persona se desempeñe de una determinada manera ante ciertas situaciones problemáticas y relativamente nuevas que la hacen ser exitosa en el logro de sus objetivos, intenciones o deseos.

El tema de las actitudes y las destrezas serán tratados en los dos apartes que siguen al que se encarga del conocimiento y la comprensión de las reglas que se deben seguir para un diálogo fructífero. Antes de pasar a estos temas hacemos algunas anotaciones acerca de la comprensión.

El desarrollo de las actividades propuestas, a saber: **a)** la lectura y análisis de los relatos acerca de acontecimientos violentos que se dieron en el contexto del conflicto armado colombiano, **b)** la discusión sobre los dilemas y conflictos que se ponen en evidencia en los relatos leídos con el fin de promocionar el desarrollo del juicio moral y **c)** el aprovechamiento de los conflictos cotidianos propios del medio escolar para afianzar con la práctica el desarrollo del juicio moral que se concibe como la mejor garantía de que, en el futuro, no se repita una confrontación armada como la que vivió Colombia, deben permitir que los estudiantes comprendan qué es el diálogo y por qué es necesario para convivir en armonía y paz en un Estado Social de Derechos en el que se garantiza la libertad de pensamiento y, en consecuencia, es necesario aceptar la diversidad de enfoques y teorías acerca de cualquier tema relacionado con la convivencia misma y, desde luego, con cualquier otro tema.

20. Vasco, C.E. (2002) ¿Objetivos, logros, indicadores, competencias o estándares? En: Seminario sobre estándares curriculares en matemáticas Bogotá, Abril 30 de 2002. Asociación Colombiana de Matemática Educativa.

Que el estudiante comprenda el diálogo significa que:

- 1.** tiene en su mente una teoría acerca del diálogo y su importancia para la convivencia pacífica que le permite predecir y/o controlar los procesos relacionados que se pueden dar en un determinado diálogo encaminado a resolver un conflicto;
- 2.** puede exponer, argumentar y contra argumentar en forma lógica y bien informada sobre temas relacionados con el diálogo como instrumento para resolver conflictos evitando cualquier forma de violencia;
- 3.** hace descripciones o explicaciones claras, precisas y sencillas sobre cómo se desarrolla un diálogo y cómo éste contribuye a constituir tejido social o preservarlo;
- 4.** si se le pide algún escrito acerca del diálogo y sus bondades, el estudiante podrá usar gráficos, esquemas, tablas, y los instrumentos lógicos o matemáticos pertinentes en forma significativa para apoyar su argumentación;
- 5.** si participa en un foro o simplemente discute con otras personas acerca del diálogo y sus bondades, debe poder criticar las teorías de los demás acerca de este tema y, de manera muy especial, debe poder criticar sus propias teorías acerca de él;
- 6.** si se le pide una explicación acerca de por qué defiende el diálogo, debe poder exponer una teoría acerca de cómo llegó a esa conclusión.

6.3.2

Conocimiento de las reglas para el diálogo

Hemos señalado la importancia de que el estudiante conozca qué es un diálogo a través de la experiencia y no por un discurso retórico a su favor. Se trata de aprender haciendo, dirían algunos pedagogos. Para poner en práctica el diálogo es indispensable, eso sí, exponer y acoger las reglas que regirán esta actividad.

En el presente aparte expondremos cuatro reglas que llamaremos **fundamentales**. Existen otras que llamaremos procedimentales que se expondrán en los siguientes apartes de la presente Guía. Estas reglas se construyeron fundamentándose en la **Teoría de la acción comunicativa** de Jürgen Habermas²¹

1

Regla 1 – Equivalencia de los participantes: Todos los participantes en el diálogo tienen igual prestancia. Esta regla responde a la necesidad de que en el diálogo lo que importa es la calidad del contenido de las propuestas, la razonabilidad de los argumentos y la ilación lógica del discurso. Las credenciales, la edad, la jerarquía o cualquier otro atributo del participante no es un elemento relevante. Importan las ideas y no quien las propone o expone.

2

Regla 2 - Libertad de expresión: Todos los participantes gozarán de total libertad de expresar sus propias ideas, cuales quiera que ellas sean, siempre y cuando lo hagan dentro de los cauces impuestos por el respeto a la dignidad de las personas.

3

Regla 3 - Legitimidad de los participantes: Los participantes en el diálogo son aquellas personas que se encuentran involucradas en el conflicto que se pretende resolver y las que intermedian en él. Todas ellas serán afectadas por los tratos, convenios, reglas o, en general, conclusiones a las que se llegue con el diálogo. Por esta razón todos los participantes, y sólo ellos, adquieren legitimidad, validez para el diálogo.

4

Regla 4 - Compromiso serio: Todos los participantes en el diálogo deben comprometerse con seriedad con que la intención que tienen al participar en el diálogo es la de resolver el conflicto. En ausencia de esta intención, ningún diálogo progresa, ningún diálogo es fructífero y el conflicto seguirá vigente, muy probablemente en forma latente. Participar en el diálogo para “ganar” la discusión, para “acusar” a la contraparte, garantiza su fracaso.

21. Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa. Tomo I – Racionalidad de la acción y racionalización social*. Editorial Taurus.

Las actitudes se refieren a los sentimientos mediados por el conocimiento. La actitud hacia el diálogo de una persona es pues todo lo que ella conoce acerca de él y lo que esta persona siente respecto de lo que conoce.

Es necesario que en el curso de los diálogos en los que participen los estudiantes, bien sean aquellos que se dan en torno a la lectura de los relatos o los que se dan para resolver conflictos cotidianos, los estudiantes desarrollen las actitudes que a continuación enumeramos.

1

La inteligibilidad: El estudiante debe saber que el diálogo es la forma más humana de comunicación y que en ella se intercambian ideas, se negocian significados, se ofrecen posibles consensos... Para todo esto, es absolutamente necesario que cualquier persona que participe en un diálogo diga lo que quiere decir de manera tal de que todos quienes lo escuchan le entiendan cabalmente. En otras palabras, debe garantizar la inteligibilidad de sus afirmaciones y propuestas. El conocimiento de esta necesidad debe producir en el estudiante una disposición total y entusiasta para expresarse de manera clara y deben sentir la necesidad de hacer todo lo que esté a su alcance para lograr que todos los que participan en el diálogo le entiendan.

2

La veracidad: El estudiante debe saber que en el diálogo la mentira no tiene cabida. La mentira destruye la disposición dialógica. Nadie dialoga sabiendo que su interlocutor está mintiendo. Las alternativas al diálogo para resolver los conflictos son la sinrazón o la violencia. El estudiante debe sentir entonces fervor por el compromiso que adquiere con él mismo y con los demás de que todo lo que afirme que es verdad lo hace con el profundo convencimiento de que, efectivamente, es verdad. Ahora bien, este convencimiento no es obstáculo para que también entienda con claridad que, a pesar de que siente un profundo convencimiento de que lo

que afirma que es verdad es efectivamente verdad, también está profundamente convencido de que puede estar equivocado, lo que le da la libertad de que en cualquier momento rectifique, corrija sus conocimientos, o cambie las opiniones que debe cambiar.

3

La sinceridad: El estudiante debe saber que en un diálogo no sólo la mentira está excluida, sino que nada de lo que es pertinente al diálogo puede quedar oculto pues las ocultaciones funcionan de la misma manera que las mentiras. El estudiante debe sentir entonces fervor por el compromiso que adquiere con él mismo y con los demás de que lo que diga es todo lo que piensa y que es pertinente al tema sobre el que se dialoga. Nada de lo que piensa y es pertinente al tema en discusión queda oculto.

4

La rectitud: El estudiante debe saber que ningún diálogo es posible si los que participan en él no se acogen a unas normas que tienen el objetivo de permitirle la participación a todos los que intervienen en igualdad de condiciones. El estudiante debe sentir entonces fervor por el compromiso que adquiere con él mismo y con los demás de que será recto en el sentido de que respetará en todo momento esas reglas.

6.3.4

Destrezas para el diálogo

La forma como Habermas concibe el diálogo fundamentándose en lo que él llama los supuestos fundamentales del **habla**, puede ser considerado por muchas personas como una utopía; dirán que en los diálogos reales no se respetan las reglas fundamentales que hemos explicado y que muy pocas personas, si es que hay alguna, ha desarrollado las actitudes que también hemos explicado. Partimos de la certeza de que se trata de un ideal; el diálogo, tal como lo concibe Habermas, no es la descripción de lo que en la realidad sucede cuando la gente se comunica. Pero tampoco es una utopía.

Es un ideal que nos debe servir como criterio para establecer cuándo se está conduciendo de manera apropiada un diálogo o cuándo debemos reencausarlo porque se está desviando de lo que se persigue. Se trata pues de un ideal hacia el cual debemos dirigirnos; en este sentido es el faro o el norte que nos determina el rumbo que debemos tratar de seguir. Es el modelo que debemos tratar de emular. Es el modelo que nos permite tener claridad acerca de cuándo estamos alejándonos de un diálogo fructífero que nos conduce a la solución de un conflicto.

Las siguientes son las destrezas que los estudiantes que participarán en un diálogo habermasiano deberán adquirir.

1

Expresar las ideas de manera clara: Esta es una destreza que es necesaria para el buen desempeño en todas las áreas del conocimiento que se imparte en la escuela primaria, secundaria y media y no sólo en la discusión como instrumento de solución pacífica de conflictos. Así mismo es una destreza que se debe adquirir en todas las experiencias educativas de la escuela, en particular en la enseñanza de la lengua materna que debe lograr que los estudiantes hablen y escriban haciendo buen uso de la gramática, la sintaxis y la semántica.

2

Escuchar activamente: El estudiante debe aprender a escuchar a los demás comprometiendo todas sus facultades y conocimientos para comprender lo que dicen.

3

Escuchar empáticamente: El estudiante debe aprender a escuchar a los demás excluyendo cualquier sentimiento negativo hacia la persona que habla o hacia las ideas que expresa. Debe aprender a eliminar cualquier tipo de animadversión que sesgue su pensamiento o entorpezca su entendimiento.

4

Expresar sus sentimientos asertivamente: El estudiante debe aprender a expresar genuinamente lo que siente en los momentos en los que sea pertinente hacerlo de manera tal que no ofenda a nadie, que no afecte sus sentimientos.

5

Pedir aclaraciones: El estudiante debe aprender a detectar cuándo se da la posibilidad de que no haya comprendido lo que los demás han expresado y a pedir de manera auténtica las aclaraciones que considere necesarias para poder comprender cabalmente.

6

Esperar su turno: El estudiante debe aprender a esperar su turno para hablar y, sobre todo, a no interrumpir a las demás personas que participan en el diálogo.

7

Atender únicamente a la calidad del argumento: El estudiante debe aprender que lo único que se discute en el diálogo es acerca de la calidad de los argumentos; lo único que está en cuestión son las ideas y nunca las personas que las defienden. Debe aprender que los consensos sólo se producen por la coacción del mejor argumento. En este sentido, el diálogo es como un juego en el que sólo se apuesta a las **buenas razones**.

8

Asumir el objetivo último de un diálogo: El estudiante debe aprender que el diálogo debe estar siempre encaminado hacia la solución de un conflicto o el esclarecimiento de la verdad. En particular debe aprender que el objeto de una discusión no es “ganarla” por cualquier medio. Es decir, no se trata de que aquel con quien se discute se quede sin argumentos sin importar que, para lograrlo, se recurra al engaño, la mentira, la ocultación o el razonamiento falaz.

9

Asumir que convencerse no es estar derrotado: El estudiante debe aprender que cuando entiende que los argumentos de los demás son mejores que los de él, los debe aceptar sin la sensación de que ha sido derrotado y sentir la tentación de “no dar su brazo a torcer” y recurrir a la estrategia de negar la mejor calidad de los argumentos ajenos por cualquier medio. Debe aprender que, al encontrar que los argumentos ajenos son de superior calidad que los propios, lo único que puede pasar es que ha ganado la verdad, y se ha logrado la armonía, la justicia o la paz.

10

Concebir y plantear sus puntos de vista como una oferta de consenso o de solución: En aras a reducir el antagonismo que originó el conflicto, el estudiante debe pensar más en una posible solución al conflicto que en un posible resarcimiento personal y egoísta, y con este principio debe orientar su participación en el diálogo. Debe pensar en posibles caminos que conduzcan al restablecimiento de la armonía y la paz, o, lo que es lo mismo, que conduzcan a entablar relaciones justas en las que todos vean respetados y protegidos sus derechos.

6.4 Sugerencias para que los mediadores entablen el diálogo ante un conflicto

En el marco teórico hemos expuesto con cierto detalle el concepto de dilema moral. Tal como el lector habrá tenido la oportunidad de colegir, el dilema es un conflicto de valores particular, en el sentido de que una persona entra en conflicto no con otra u otras personas, sino con ella misma. La persona no puede tomar una decisión rápida acerca de cuál de los dos valores en conflicto debe hacer prevalecer. Debe recurrir entonces a diálogo interior en la que ella asume de manera sucesiva el rol de parte y el de contraparte.

En el ejercicio denominado discusión de dilemas morales, la persona en conflicto es el personaje de un relato. Por esta razón, quienes participan en el ejercicio pueden “entrar en la mente del personaje” y expresar sus opiniones acerca de lo que la parte o la contraparte piensa, opina.

Y recordemos, el conflicto es un tipo especial de problema.; aquel que debe ser resuelto mediante una decisión moral y no mediante una de carácter técnico o de carácter estético, por ejemplo. Por esta razón, la solución de un conflicto, en tanto que proceso, comparte algunos elementos con la solución de un problema académico, de un problema técnico o de cualquier otro tipo de problemas.

En virtud de lo anterior, las etapas que distinguiremos a continuación para la solución de conflictos serán pertinentes también para la solución de un dilema. Desde luego, las etapas en la solución de un dilema pueden tener propiedades específicas que no comparten con la solución de un conflicto, por lo que se harán las anotaciones y sugerencias pertinentes para cada uno de los casos.

6.4.1

Etapa 1: propósitos del ejercicio

Para el caso en que se intenta solucionar un conflicto, la etapa 1 consiste en que las tres partes que participarán en el proceso se reúnen en un sitio apropiado para que no haya factores externos que entorpezcan la libre expresión de todos (un sitio con cierta privacidad, sin ruidos, ojalá con una mesa alrededor de la cual todos los integrantes de los tres grupos se puedan sentar...). Recordemos, estos tres grupos son el grupo ofensor, el grupo ofendido y el grupo me-

diador. Importante volver a señalar que el carácter de ofensor o de ofendido se atribuye al finalizar el proceso de común acuerdo; es uno de los consensos que es necesario alcanzar. Desde luego pueden darse los casos particulares en los que no se pueda decir que alguno de los grupos ofendió al otro o en los que haya que decir que el primero ofendió al segundo en unos aspectos y el segundo ofendió al primero en estos mismos aspectos o en otros.

Una vez reunidos, alguien del grupo mediador debe tomar la palabra para hacer una introducción que logre en todos los participantes una sensación de sosiego y de tranquilidad. Para ello puede referirse a temas como los siguientes:

- 1** Es mejor el entendimiento que la violencia;
- 2** Es mejor la verdad que el engaño y la mentira;
- 3** Se trata de llegar a acuerdos;
- 4** Se trata de restaurar lo que se ha menoscabado;
- 5** La idea es mejorar todo, resolver los conflictos;
- 6** No se trata de encontrar culpables para castigarlos, se trata de mejorar la convivencia;
- 7** Como lo que se quiere es mejorar la convivencia, cada intervención de los participantes debe ser una oferta de consenso, una propuesta de acuerdo.

Para el caso en que se intenta discutir un dilema, la etapa 1 consiste en explicar cuál será el ejercicio que se realizará. Para ello se pueden decir cosas como las siguientes:

- 1 Vamos a relatar cosas que son ficticias pero que se basan en hechos reales;
- 2 Se trata de ponerse en los zapatos de los personajes y pensar en qué haría cada uno si estuviera en la situación narrada, qué decisiones tomaría y por qué;
- 3 Las historias son interesantes porque le enseñan a uno a tomar decisiones en situaciones difíciles;
- 4 Si algún día uno se encuentra en una situación igual o similar, ya pudo reflexionar sobre qué debe hacer.

6.4.2 Etapa 2: exposición del problema

Para el caso en que se intenta solucionar un conflicto, la etapa 2 consiste en que las partes describan, cada una desde su perspectiva, el conflicto en cuestión. La descripción debe ser serena y con el propósito sincero de ser objetivo, imparcial. Si el expositor no lo logra, el mediador debe hacer las sugerencias pertinentes, o, en los casos en que sea necesario, las exigencias perentorias.

La decisión de quien tiene el primer turno de la palabra se puede tomar lanzando una moneda si pareciera que no va a haber acuerdo acerca de este tema.

Cada parte hace su descripción y la parte mediadora se preocupa en todo momento por tres aspectos esenciales:

- 1** Las partes deben respetar cabalmente las reglas para el diálogo. Cuando no se respeten, el mediador debe hacer lo pertinente para corregir el rumbo del diálogo;
- 2** Las partes deben asumir las actitudes para el diálogo. Cuando alguno de los participantes dé muestra de que no lo está haciendo, el mediador de manera firme pero cordial y asertiva lo insta a que lo haga;
- 3** Las partes deben participar poniendo en ejercicio las destrezas para el diálogo; Cuando alguno de los participantes dé muestra de alguna falencia en alguna de ellas, el mediador de manera firme pero cordial y asertiva hará las sugerencias pertinentes para que se comporte diestramente.

Para el caso en que se intenta discutir un dilema, la etapa 2 consiste en la lectura del relato mediante el que se plantea el dilema. La parte mediadora debe encargarse de las actividades pertinentes para las que encontrará indicaciones y sugerencias precisas en la guía para leer en grupo el relato.

6.4.3

Etapa 3: consenso respecto del problema

Para el caso en que se intenta solucionar un conflicto, la etapa 3 consiste en llegar a un acuerdo respecto de cuál es el conflicto en cuestión. Para lograr este consenso, la parte A debe poder formular en qué consiste el conflicto desde la perspectiva de la

parte B, y la parte B debe hacer lo propio. Para lograr este resultado, la parte A debe poder formular preguntas de aclaración a la parte B, y, recíprocamente y sucesivamente, la parte B podrá formularle preguntas de aclaración a la parte A.

Cada una de las partes podrá, según lo desee, usar la técnica del espejo o parafraseo. Puede decir algo como <<O sea, lo que tú estás diciendo es que...>> y repite en sus propias palabras lo que entendió acerca de lo que su contraparte dijo.

En esta etapa no se debe poner en cuestión la concepción de la contraparte: el objetivo es comprenderla a cabalidad antes de cuestionarla o criticarla. El mediador debe tener total claridad a este respecto y debe desalentar, rechazar, cualquier desviación de esta línea de acción.

Esta etapa se da por terminada cuando: 1) la parte A acepta de manera libre y sincera

que la formulación que la parte B hace de su perspectiva (la de A) corresponde con la forma como A concibe el conflicto; 2) la parte B acepta de manera libre y sincera que la formulación que la parte A hace de su perspectiva (la de B) corresponde con la forma como B concibe el conflicto.

Para el caso en que se intenta discutir un dilema, la etapa 3 consiste en el análisis del relato para llegar a un consenso acerca de cuál es el dilema que éste plantea. La parte mediadora debe encargarse de las actividades pertinentes para las que encontrará indicaciones y sugerencias precisas en la guía para analizar en grupo el relato.

6.4.4

Etapa 4: Análisis del problema

Para el caso en que se intenta solucionar un conflicto, la etapa 4 consiste en hacer un análisis de las perspectivas que las partes tienen de éste a la luz del Manual de convivencia.

Al finalizar la etapa tres se debió haber llegado a una de las dos alternativas: 1) Entre las partes A y B existe un consenso respecto de los hechos que originan el conflicto y, éste radica en las diversas interpretaciones

de los hechos que sitúan a las partes en posiciones antagónicas; 2) Entre las partes A y B no existe consenso respecto de los hechos acaecidos.

La primera alternativa es, obviamente, la más sencilla porque, si es la que ocurre, se puede pasar a la calificación de las conductas de las partes (A y B) que ocasionaron los hechos descritos a la luz de lo establecido en el Manual de Convivencia. Este

análisis debe permitir establecer qué parte o partes pueden ser consideradas como ofensoras y qué parte o partes pueden ser consideradas como ofendidas, en virtud del o los derechos de qué parte o partes fueron vulnerados.

Para lograr este fin, es necesaria la participación cognitivamente activa de las partes. La parte mediadora debe agenciar este compromiso intelectual de los estudiantes haciendo las adaptaciones pertinentes al caso concreto del conflicto en cuestión de los tipos de preguntas apropiadas para la zona de desarrollo proximal que le corresponda al estudiante que participa con una opinión, con una sugerencia, con un reclamo... Recordemos que ellas se encuentran referenciadas en el aparte 6.2 del presente capítulo. No perdamos de vista que mediador debe tener siempre en mente que se persiguen dos objetivos: resolver el conflicto y promocionar el desarrollo del juicio moral.

La mayor complejidad de la alternativa 2 consiste en que si no hay acuerdo entre las partes acerca de lo sucedido, es necesario llegar a un consenso, así sea el de que hay dos versiones de los hechos. Cuando esto sucede, se puede tratar de interpretaciones sinceras pero diferentes de un mismo acontecimiento, o se puede tratar de que alguna de las partes en conflicto está mintiendo. El mediador debe tener la suficiente experiencia para optar alguna de las dos hipótesis. En el caso de que opte la segunda, debe hacer un seguimiento del o los alumnos que él presume que están mintiendo.

Puesto que de lo que se trata es de restaurar el menoscabo sufrido por la sociedad y por uno o varios de sus miembros, no se insiste en las diferentes versiones de los hechos. Recordemos, el objetivo no es saber quién tiene la razón o quién gana y quién pierde. El objetivo es resolver el conflicto reparando el menoscabo ocasionado por él. Se deja entonces constancia de los acuerdos y desacuerdos respecto del conflicto, se da por terminada esta etapa y se pasa a la siguiente y última que se ocupa de la conclusión, de los acuerdos sobre cómo restaurar, los convenios o las nuevas reglas ordenadas a preservar la convivencia armoniosa.

Para el caso en que se intenta discutir un dilema, la etapa 4 consiste en el análisis del relato para argumentar a favor o en contra de la o las decisiones que el personaje toma ante la situación dilemática ante la que se encontró.

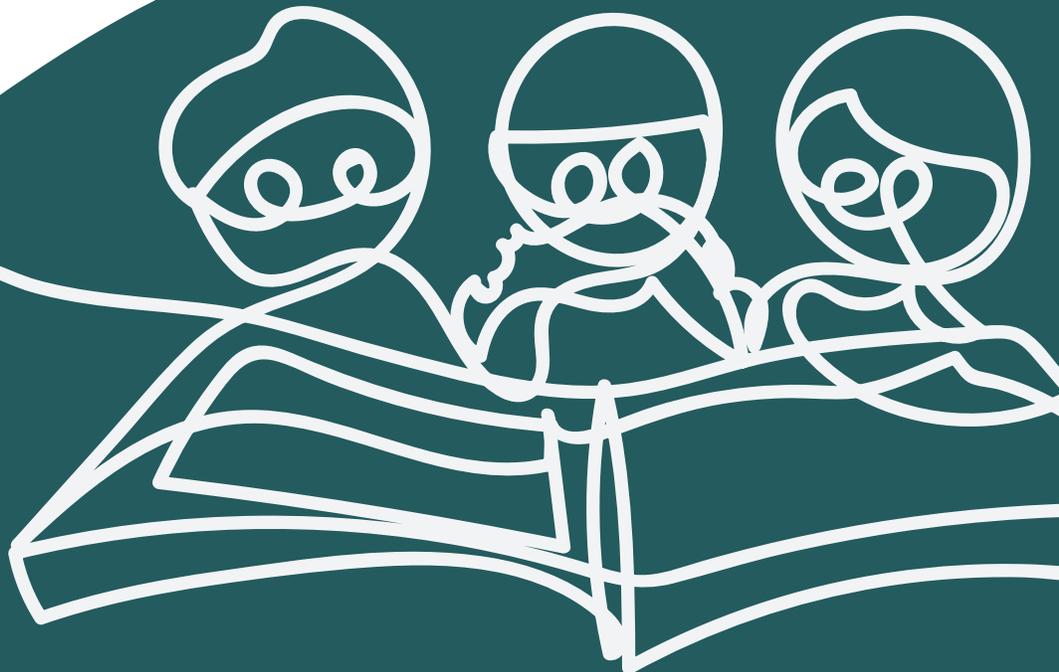
Para lograr este fin, en este caso también es necesaria la participación cognitivamente activa de todos los estudiantes. El docente debe agenciar este compromiso intelectual de los estudiantes haciendo las adaptaciones pertinentes al caso concreto del dilema y del nivel del argumento del estudiante con el que interactúa, de los tipos de preguntas apropiadas para la zona de desarrollo proximal que le corresponda. Como hemos dicho, ellas se encuentran referenciadas en el aparte 6.2 del presente capítulo. El objetivo de usar la técnica de discutir dilemas morales es promocionar el desarrollo del juicio moral.

6.4.5

Etapa 5: La solución del problema; los pactos, la conclusión

Para el caso en que se intenta solucionar un conflicto, la etapa 5 consiste en llegar a un acuerdo acerca de cómo restaurar el menoscabo ocasionado en los hechos que fueron materia de análisis. En este acuerdo debe quedar estipulado qué parte o partes en conflicto asumen la responsabilidad de esta restauración y de qué manera y en cuánto tiempo se debe cumplir con ella. El acuerdo, el pacto debe acompañarse con la expresión de cada una de las partes en conflicto de su voluntad de reconciliación sustentada en las razones que para cada una de ellas son las mejores para conservar la convivencia pacífica y armoniosa. Estas razones, se espera son las que se discutieron, se analizaron durante la cuarta etapa a propósito de las preguntas planteadas por el mediador y que se sitúan en la zona de desarrollo proximal (recordemos que se sugirieron en el aparte 6.2).

Para el caso en que se intenta discutir un dilema, la etapa 5 consiste en construir colectivamente una conclusión que acoja todas las opiniones finales de quienes participaron en el análisis del dilema. Se debe dejar en claro cuáles fueron los consensos que se lograron y cuáles fueron los disensos que quedaron sin resolver. Estos consensos y disensos deben tomar en cuenta, al menos, los temas planteados por las preguntas que se plantearon basadas en aquellas que se sugirieron en el aparte 6.2 y temas de reflexión que vinculen estos interrogantes y las soluciones a ellos propuestas con el contenido del Manual de Convivencia.



Por esta razón, la tercera etapa presenta un avance importante respecto de la segunda. Recordemos, la persona de la segunda etapa razonaría diciendo: la otra persona me dio tanto, yo debo devolverle algo igual. La persona de la tercera etapa ve con malos ojos hacer cálculos materiales para hacer equivalencias para poder darle “lo mismo que me dio a quien me dio”. En este orden de ideas, pensará y dirá cosas tales como “el amor no se puede pagar ni con todo el oro del mundo” o “no se le puede poner un precio a la vida”

