

Caja de herramientas

Caja de herramientas conceptuales y prácticas para la transformación del conflicto en la convivencia escolar



Universidad del
Rosario

Escuela de Medicina y
Ciencias de la Salud



El conocimiento
es de todos

Minciencias



Universidad
de Ibagué

Comprometidos con el desarrollo regional



Conflicto en el contexto escolar

Formar ciudadanos supone el desarrollo de competencias socio-pedagógicas de diferente orden: socio-cognitivas, socio-emocionales e integradoras. Es por eso que esta cartilla presenta herramientas conceptuales y prácticas orientadas a favorecer las siguientes competencias:

- Competencias cognitivas o capacidades mentales que fortalecen el pensamiento crítico para entender la perspectiva del otro y dar paso a la resolución de conflictos.
- Competencias comunicativas o habilidades para establecer un diálogo constructivo y asertivo con las otras personas, creando relaciones interpersonales equitativas y recíprocas.
- Competencias emocionales o habilidades para identificar las emociones propias y ajenas, y responder empática y compasivamente ante estas.
- Competencias integradoras, que permiten a los individuos inscritos en determinado contexto desempeñarse como ciudadanos competentes, que enfrentan situaciones reales en las cuales los conflictos hacen parte de la convivencia

Los temas abordados en esta cartilla se integran y apoyan el desarrollo de los otros dos componentes de EcoGesTE: Los Escenarios virtuales de aprendizaje (EVAs) y la Cartilla para el apoyo y orientación de equipos de trabajo en procesos de reflexión y autodiagnóstico sobre Convivencia Escolar. Todos pueden ser abordados y enriquecidos con lecturas más profundas y completas que se encuentran en las referencias de cada sección. Nuestro propósito es facilitar la aplicación de estas teorías a las prácticas socio-pedagógicas docentes cotidianas.

Referencias

1. Paba-Medina MC, Acosta-Medina JK, Torres-Barreto ML. Priorización de competencias ciudadanas en un contexto gamificado. *Panorama*; 2020, 14(27), 51-72.

Teoría del conflicto

Según la Real Academia de la Lengua Española, la palabra "conflicto" tiene las siguientes acepciones: 1. combate, lucha, pelea, 2. enfrentamiento armado, 3. apuro, situación desgraciada y de difícil salida, 4. problema, cuestión, materia de discusión, 5. coexistencia de tendencias contradictorias en el individuo capaces de generar angustia y trastornos neuróticos y, finalmente, 6. momento en que la batalla es más dura y violenta ⁽¹⁾. Una mirada detenida a estas definiciones hace evidente la connotación negativa de la palabra conflicto y, quizás por esto, la facilidad con que asociamos el conflicto con algunos desenlaces negativos en las relaciones humanas —como la violencia.

Si bien esta puede ser una comprensión del conflicto desde el sentido común, **el conflicto no es sinónimo de violencia!** Por el contrario, la violencia es un indicador de que la forma en que estamos resolviendo los conflictos es disfuncional. La violencia y otras soluciones disfuncionales erosionan las relaciones e impiden el crecimiento personal y social.

El abordaje del conflicto desde la construcción de paz nos invita a una reflexión. Esta perspectiva ve poca utilidad en una visión patologizante del conflicto, que genera una asociación casi ineludible entre el conflicto y los desenlaces negativos. En contraste, propone entender el conflicto como un aspecto inherente a la vida en sociedad, un catalizador del cambio y la transformación en contextos de interacción social. En lugar de concentrarnos en los desenlaces negativos del conflicto, como la violencia, podemos orientar nuestra mirada hacia la justicia y la paz, y la forma en que estas contribuyen a la reducción del sufrimiento ocasionado por el conflicto ⁽²⁾. Desde esta perspectiva, el conflicto —más que una experiencia indeseable— representa una oportunidad. Así, para poder transformar los conflictos, debemos disponernos a redefinir el concepto; no verlo como un obstáculo que hay que eludir sino como una posibilidad que, dependiendo de cómo la manejemos, puede desencadenar un cambio positivo.

Uno de los grandes teóricos del conflicto desde la construcción de paz, Johan Galtung ⁽²⁾, plantea que los conflictos son una constante en la historia de la humanidad. Para Galtung, el ser humano es un ser con capacidad de paz, al cual el dualismo y la sobresimplificación de lo bueno y lo malo le impiden apreciar el desarrollo para el cual el conflicto es un vehículo ⁽²⁾. De tal forma, si queremos paz no debemos prepararnos para conseguirla por medio de la guerra, sino para abordar el conflicto como catalizador de desarrollo, y no como una patología que hay que erradicar ⁽²⁾.

Cuando ocurre un conflicto, las partes implicadas enfrentan dificultades de comunicación ⁽³⁾. Expresar nuestra percepción y entender lo que los otros quieren se convierte en una tarea esencial ⁽³⁾. El conflicto genera malestar, es inevitable y puede manifestarse de diferentes formas en el día a día. El conflicto puede ser:

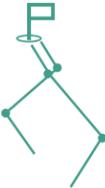
 <p>Intrapsíquico</p>	<p>Cuando se oponen exigencias internas como por ejemplo un deseo y una exigencia moral, la competencia entre dos metas o necesidades.</p>
<p>≠</p> <p>Interpersonal</p>	<p>Las personas tienen diferentes posiciones, personalidades y formas de ver el mundo que generan roce con mi forma de acercarme a los problemas.</p>
 <p>Intragrupal</p>	<p>Diferentes posiciones, personalidades y formas de ver el mundo que generan roce dentro de un mismo grupo.</p>
 <p>Intergrupual o social</p>	<p>Competencia entre grupos por recursos y estatus social que involucra identidades colectivas.</p>
 <p>Internacional</p>	<p>Conflicto que se genera entre los intereses de diferentes Estados.</p>
 <p>Global</p>	<p>Diferencias en intereses o preocupaciones de carácter global.</p>

Tabla 1. Tipos de conflicto

¿Cómo transformar el conflicto?

La transformación del conflicto comienza con dos cimientos proactivos. Primero, con una orientación positiva hacia el conflicto. Segundo, con la disposición a comprometerse con el esfuerzo para producir un cambio constructivo para el crecimiento ⁽³⁾. El enfoque de transformación tiene la capacidad de ver el conflicto como una oportunidad. En ese sentido, Paul Lederach ⁽³⁾ nos invita a “ponernos” los lentes para la transformación del conflicto.



1

Unos lentes para ver lo que ocurre en la situación inmediata



2

Otros lentes para ver más allá de lo inmediato, los patrones de relacionamiento que son el contexto del conflicto.



3

Otros lentes para ver el marco interpretativo, que orienta la forma en que lidiamos con el conflicto, teniendo en cuenta el **contenido** y el **contexto** del conflicto y la **estructura** de la relación.

Contenido: Lo que ocurre

Contexto: Circunstancias de lo que ocurre

Estructura: Roles, funciones y poder de las relaciones

Entender el conflicto no como una situación única sino como una serie de episodios que tienen lugar en un contexto y estructura, permite cambiar el énfasis de la resolución del conflicto a la transformación del sistema de relaciones que lo produce (3).

¿Cómo transforma y cambia las relaciones el conflicto?

Lederach ⁽³⁾ propone cuatro niveles de transformación:

o **Personal:** La experiencia del conflicto transforma nuestra manera de entender, ver y sentir frente a los otros y lo que sucede.

o **Relacional:** Este nivel tiene como elementos centrales las emociones, el poder, la interdependencia, y lo comunicativo e interactivo del conflicto. La transformación se presenta en los patrones de comunicación e interacción en las relaciones con otros.

o **Estructural:** Este nivel se interesa por las causas subyacentes al conflicto y la forma en que las estructuras sociales, las organizaciones y las instituciones son construidas, mantenidas y cambiadas por el conflicto.

o **Cultural:** Este nivel se interesa por los patrones culturales que subyacen al conflicto. La transformación ocurre en los patrones de la vida en grupo e impacta los procesos para responder a los conflictos.

En conclusión, los conflictos son, por un lado, un proceso natural en cualquier situación de convivencia y, por otro, un fenómeno necesario para el avance de cualquier sociedad. La aproximación tradicional a la resolución de conflictos hace énfasis en el resultado; pero la transformación del conflicto implica un trabajo de gestión mucho más profundo ⁽³⁾. Cuando el conflicto se resuelve de manera funcional, cambia la gente, cambian las formas de entender lo que sucede, surgen nuevas alianzas, nuevos límites y nuevas reglas de interacción. ¡Cambia la cultura! Hay un fortalecimiento de las relaciones, sobre todo cuando las partes en conflicto comparten un sistema de valores ⁽⁴⁾. Cuando ocurre un conflicto, la forma en que este se resuelve refleja lo que ocurre en todos estos niveles.

Referencias

1. Real Academia Española. Conflicto. Disponible en: <https://dle.rae.es/conflicto>
2. Galtung J. Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz; 2003.
3. Lederach JP, Maiese M.. Conflict Transformation. Mediat Support Netw. 2014;12.
4. Miall H. Conflict Transformation: a multi-dimensional task. 2004;67-90.

No hacer daño

El Principio de Acción sin Daño, o No hacer Daño (NHD), incorporado al proceso de construcción de paz en Colombia tras la firma de los Acuerdos en 2016, incorpora la premisa de que ninguna intervención realizada por diferentes actores humanitarios o de desarrollo, o en nuestro caso por actores educativos, está exenta de hacer daño (no intencionado) a través de sus acciones ⁽¹⁾. De ahí la importancia de reflexionar sobre el efecto de las intervenciones socio-pedagógicas y minimizar el riesgo de causar impactos no deseados, a la vez que reconocemos su potencial para la construcción de paz.

El concepto de acción sin daño muy probablemente tuvo su origen en el juramento Hipocrático, un compromiso de carácter ético que orientaba el actuar de quienes practicaban la medicina: consagrar la propia vida a la preservación de la vida, a la búsqueda del bien-estar y la justicia en la práctica de la profesión. En la década de 1990, Mary Anderson lo extendió al ámbito de la ayuda humanitaria. En las últimas décadas, algunas universidades en Colombia comenzaron a desarrollar el proyecto de Acción sin daño para construir paz, al que otras organizaciones se han sumado y que hoy se conoce como la Alianza Multi-partita.

"La propuesta de «No hacer daño», [...] podría verse también como un instrumento para desarrollar alternativas de manera que las acciones de cualquier [...] institución, en lugar de aumentar las tensiones, contribuyan a generar condiciones de paz" ⁽²⁾.

El documento "Acción sin daño como aporte a la construcción de paz" retoma los elementos esenciales de la propuesta de Mary Anderson de analizar los conflictos a partir de conectores y divisores, y reflexionar sobre los mensajes éticos implícitos. La versión colombiana propone también tener en cuenta las visiones y misiones que orientan las instituciones y los efectos de su labor en determinados contextos ⁽²⁾, así como su relación con el conflicto.

Dependiendo de su misión, las instituciones tienen diferentes aproximaciones al conflicto. Como sugiere la siguiente tabla, algunas de ellas trabajan en torno, otras en y aun otras sobre el conflicto:

Aproximación	Trabajo en torno al conflicto	Trabajo en el conflicto	Trabajo sobre el conflicto
¿Qué supuestos sobre el conflicto tiene la institución?	El conflicto es un factor sobre el cual no se puede ejercer influencia. Los proyectos de la escuela pueden realizarse sin ser afectados negativamente por el conflicto.	Las actividades de la escuela pueden afectarse negativa o positivamente y/o tener un impacto negativo o positivo sobre las dinámicas de los conflictos.	Los proyectos de la escuela pueden potenciar oportunidades y afectar positivamente las dinámicas de conflicto.

Tabla 2. Aproximaciones institucionales al conflicto

¿Qué hacer?	¿Cómo hacerlo?
Comprender el contexto en el que se opera.	Realizar un análisis de los conflictos y actualizarlo regularmente.
Comprender la acción recíproca entre nuestras intervenciones educativas y el contexto en que ocurren.	Unir el análisis de los conflictos con una comprensión del contexto, el momento y la etapa en el proceso de la intervención.
Usar esta comprensión para evitar impactos negativos y maximizar los impactos positivos.	Planear, implementar, monitorear y evaluar de forma sensible la intervención en los conflictos (incluyendo el rediseño, cuando sea necesario).

Tabla 3. Abordaje del conflicto con sensibilidad cultural. Tabla tomada y adaptada de: Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica ⁽¹⁾.

A la habilidad para entender el contexto institucional y cultural en el que tienen lugar los conflictos (supuestos informacionales), la acción recíproca entre nuestras intervenciones como docentes, así como evitar los impactos negativos al tiempo que maximizamos los impactos positivos de nuestras intervenciones, se le conoce como Sensibilidad al conflicto ⁽³⁾.



Según la teoría del conflicto del modelo colombiano de Acción sin daño como aporte a la construcción de paz, "los conflictos son parte de la existencia, se presentan de forma natural en la vida en sociedad en la medida en que existe diversidad de percepciones, de intereses y objetivos" y aplican en varios niveles:

Así mismo, pueden ocurrir a nivel (a) personal, por ejemplo, cuando una persona tiene simultáneamente metas opuestas, (b) interpersonal (cuando hay roces, incompatibilidades o contradicciones entre las metas de varias personas) o (c) a nivel colectivo (cuando las incompatibilidades y las contradicciones ocurren entre comunidades o instituciones).

Generalmente, los conflictos van acompañados por diferencias de poder entre los actores. A veces porque alguien quiere adquirir poder, a veces porque alguien quiere conservar el poder que tiene cuando otros necesitan acceder a él; son interdependientes y no implican violencia.

Gestión emocional



Ilustración 2. Triángulo del conflicto de Galtung

Además de las contradicciones, los conflictos ocurren EN contexto. Están informados por las **actitudes, creencias, supuestos informacionales** de quienes participan, y se traducen en **comportamientos y hechos** que son la expresión de tales actitudes, creencias y supuestos.

No Hacer Daño (NHD) supone entonces entender el ámbito de nuestro trabajo. Reconocer el efecto de nuestras intervenciones y del contexto antes, durante y después del surgimiento de los conflictos y, una vez instalado el conflicto, identificar las contradicciones entre las partes (las motivaciones), pero también las actitudes, creencias y supuestos que otorgan sentido a las diferentes posturas (incluyendo las propias). En otras palabras, reconocer los aspectos visibles tanto como los invisibles del conflicto ^(4,5).

Referencias

1. Comisión de la Verdad Colombia. Enfoque de acción sin daño - Glosario - Comisión de la Verdad Colombia [Internet]. Disponible en: <https://comisiondelaverdad.co/transparencia/informacion-de-interes/glosario/enfoque-de-accion-sin-daño>
2. Vela Mantilla MM, Rodríguez Fernández JE, Rodríguez Puentes AL, García Muñoz LM. Acción sin daño como un aporte a la construcción de paz - Propuesta para la práctica. Fundación para la Cooperación Synergia UNAL, Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE), Agencia Alemana para la Cooperación Internacional (GIZ), Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD. [Internet]. 2011. Disponible en: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:101:1-201703155893>
3. CDA Collaborative. Do No Harm: A brief introduction from CDA [Internet]. 2018. Disponible en: <https://www.cdacollaborative.org/wp-content/uploads/2018/01/Do-No-Harm-A-Brief-Introduction-from-CDA.pdf>
4. Galtung J. Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización. Bilbao: Bakeaz; 2003.
5. Galtung J. Peace by Peaceful Means : Peace and Conflict, Development and Civilization [Internet]. 1996. Disponible en: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=e000xww&AN=309786&site=eds-live>

La docencia es una actividad que se caracteriza por exigir una gran implicación afectiva. Quienes la ejercen deben, al cumplir su tarea como educadores, formar a sus estudiantes en sus materias pero también como seres humanos, lo que los obliga a regular sus respuestas emocionales, ser perceptivos y responder adecuadamente a los estados emocionales de otros (estudiantes, colegas, etc.), formar a sus pupilos para la ciudadanía y más. En el aula se manifiestan los conflictos, las dificultades y las dolencias, las inquietudes, etc. de los estudiantes. Así los docentes actúan como mediadores en el aula y fuera de ella en el ámbito escolar. Formarse para gestionar la carga emocional tiene varios beneficios y no debería dejarse en manos de las características personales de cada uno exclusivamente.

Hacerlo:

- Facilita la construcción de ambientes de confianza que permiten a los estudiantes expresar sus inquietudes sin miedo al ridículo o la vergüenza.
- Permite construir ambientes seguros de aprendizaje, cargados de respeto y libres de intimidación.
- Protege y promueve la autoestima de los estudiantes.
- Protege del síndrome de desgaste profesional, conocido como "burnout".

Elementos de las emociones ^(2,4)

Las emociones están constituidas por tres elementos:



1. Cognoscitivo
Lo que pensamos



2. Conductual
Lo que hacemos



3. Fisiológico
Lo que sentimos

El valor de las emociones ^(1,2,3)

- Son reacciones naturales.
- Son experiencias.
- Se catalogan como "buenas o positivas" o "malas o negativas" por la experiencia que nos producen y por el significado social de las mismas.
- Varían en intensidad, frecuencia y duración.
- Son necesarias aún si son desagradables o negativas.
- Pueden ser reguladas.
- Pueden dirigir nuestra conducta.
- Nos ayudan a transitar por la vida.
- Nos permiten sobrevivir.
- Nos permiten ayudarnos y ayudar a otros.
- Nos permiten cuidarnos y cuidar de otros.

Relación emociones-pensamientos-conductas

Las emociones desencadenan o se asocian con nuestros pensamientos.

¿Qué piensas cuando estás alegre?

¿Qué piensas cuando estás asustado?

¿Qué piensas cuando estás triste?

Las emociones desencadenan o se asocian con nuestras acciones.

¿Qué haces cuando estás alegre?

¿Qué haces cuando estás asustado?

¿Qué haces cuando estás triste?

Regulación emocional

Regularse emocionalmente significa poder hacerse cargo de las emociones que experimentamos, bien sea porque las consideramos negativas o desagradables (por ejemplo, tristeza, asco y miedo) o porque son inapropiadas para el momento o contexto (por ejemplo, alegría en medio de un funeral) ^(4,5).

Todos los seres humanos somos capaces de regularnos emocionalmente; estamos biológicamente diseñados para ello ^(1,2).

La función de la regulación emocional es disminuir tanto el malestar producido por las emociones negativas o desagradables que se han hecho muy intensas o duraderas, como las posibles consecuencias negativas de aquellas emociones inapropiadas para el momento ^(4,5).

A veces, nos regulamos emocionalmente haciéndonos daño (por ejemplo, cortándonos o consumiendo sustancias) o haciéndoles daño a otras personas (por ejemplo, golpeándolas, gritándoles, ignorándolas o burlándonos de ellas). En ese caso, la regulación emocional es disfuncional ^(4,5).

Si no regulamos adaptativamente nuestras emociones, nos desajustamos o desequilibramos emocionalmente, lo que se traduce en alteraciones de comportamiento y dificultades para reconocer, aceptar, procesar y expresar nuestras emociones

Estrategias para regularnos emocionalmente

Es fundamental reconocer que ocuparnos de nuestras emociones implica un proceso a través del cual las podemos canalizar y afrontar de manera saludable

Expresión emocional. Esta estrategia consiste en aprender a compartir nuestras experiencias emocionales con otras personas. Se trata de transmitir, por medio de mensajes verbales y no verbales, las emociones que estamos experimentando

Aprender a expresar nuestras emociones es una habilidad que amerita ser cultivada.

Si reconozco, acepto y comprendo mis emociones, podré ocuparme de ellas a través de la regulación. Si me ocupo de procesar mis emociones de forma saludable en mi cotidianidad, refuerzo esa habilidad y, cuando afronte un problema o dificultad, una situación retadora, podré gestionar mis emociones de manera eficiente.

Procesamiento emocional. Esta estrategia consiste en conocer y comprender las propias emociones y el significado que les otorgamos. Se trata de observarnos, identificar nuestras emociones, entender qué las ha provocado y qué significan para nosotros ^(4,5).

¿Cómo procesar las emociones de manera saludable?

1. Comprender el valor de las emociones. "Aprecio mis emociones". Se trata de reconocer la función de estas para los seres humanos en la vida diaria; de entender que hay situaciones y eventos que desencadenan nuestras propias emociones y sentimientos.

2. Reconocer las emociones. "Soy consciente de mis emociones". Se trata de ser capaz de reconocer plenamente mis emociones, darme cuenta de lo que siento y de sus efectos en mí mismo y en mi entorno ^(4,5).

Lo anterior implica ser AUTOCONSCIENTE de mis emociones, es decir autorreconocerlas y autoevaluarlas. Esto lo logro cuando reflexiono sobre mí mismo y comparo mi comportamiento con las normas sociales; lo que me permite ponderar mis comportamientos y estimar su adecuación. Las emociones autoconscientes difieren de las emociones básicas porque implican un nivel de desarrollo cognitivo que permite el reconocimiento de mis propios estados emocionales y la forma en que mis pensamientos influyen en ellos, en otras palabras, autorreconocimiento ⁽⁶⁾.

3. Interpretar las emociones. "Interpreto, luego siento". La forma en que interpreto las situaciones va a afectar lo que siento y, a veces, nuestras interpretaciones son tan automáticas que debemos esforzarnos por hacerlas conscientes pues pueden jugar nos malas pasadas, haciendo que nos autoengañemos, catastrofemos, sobreestimemos o minimicemos las situaciones, y justifiquemos nuestras emociones y conductas ^(2, 4, 5).

4. Comprender el efecto de mis emociones en mi conducta. "Lo que siento impacta lo que hago". Mis emociones median en la relación entre los sucesos desencadenantes y las consecuencias de éstos en mi comportamiento. Mis experiencias emocionales emergen en diferentes situaciones y generan reacciones en mí mismo y en mi entorno ^(4,5).

5. Observar mis emociones y reacciones. "Veo mis emociones y cómo reacciono ante ellas".

Se trata de comprender que mis reacciones a las emociones afectan mi experiencia emocional ^(4, 5); evitar juzgar mis emociones ^(4, 5); ubicarme en la barrera para observarlas ^(4, 5); ser autocompasivo con respecto a mis emociones y mis reacciones a ellas ^(5, 7).

Ejemplo:

• Cuando estamos alegres **ignoramos aquello que no nos gusta de otros y minimizamos los riesgos, aceptamos situaciones comprometedoras sin reflexionar.**

• Cuando estamos tristes **nos enfocamos en los aspectos negativos de todo e ignoramos los positivos, y perdemos la oportunidad de disfrutar.**

• Cuando estamos asustados **somos impulsivos, no calculamos bien las consecuencias y podemos reaccionar inadecuadamente frente a una amenaza.**

• Cuando estamos furiosos, **rápidamente perdemos la capacidad para ver y entender al otro, y tenemos reacciones desmedidas.**

• Cuando sentimos asco o desagrado, **no controlamos nuestra reacción de repulsión o rechazo y podemos ofender, lastimar o provocar aislamiento.** ^(1, 5)

Las siguientes preguntas pueden contribuir a desarrollar la capacidad de autoobservación de las emociones y sus consecuencias

- ¿Puedo nombrar las emociones que experimento?
- ¿Qué tan amplio es mi vocabulario emocional?
- ¿Cómo influyen las emociones en mí?
- ¿Qué pasaría si me dejo llevar por las emociones cuando se presentan?
- ¿Para qué me sirve mantener esta emoción?
- ¿Puedo contagiar esta emoción?

Referencias

1. Goleman D. Inteligencia emocional. Buenos Aires: Editorial Kairós S.A; 1995.
2. Reeve J. Motivación y emoción. 5° ed. España: McGrawHill; 2010.
3. Lazarus R. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press; 1991.
4. Barlow DH, Ellard KK, Fairholme CP, Boisseau CL. Unified Protocol for Transdiagnostic Treatment of Emotional Disorders: Workbook. Nueva York: Oxford University Press; 2010.
5. Bryant ML. Handbook on Emotion Regulation: Processes, Cognitive Effects and Social Consequences. Nueva York: Nova Science Publishers, Inc; 2015.
6. Nyklíček I, Vingerhoets AD, Zeelenberg M. Emotion Regulation and Well-being. Nueva York, NY: Springer; 2011.
7. Galiana L. The Power of Compassion. Nueva York: Nova; 2019.

Empatía: toma de perspectiva y compasión

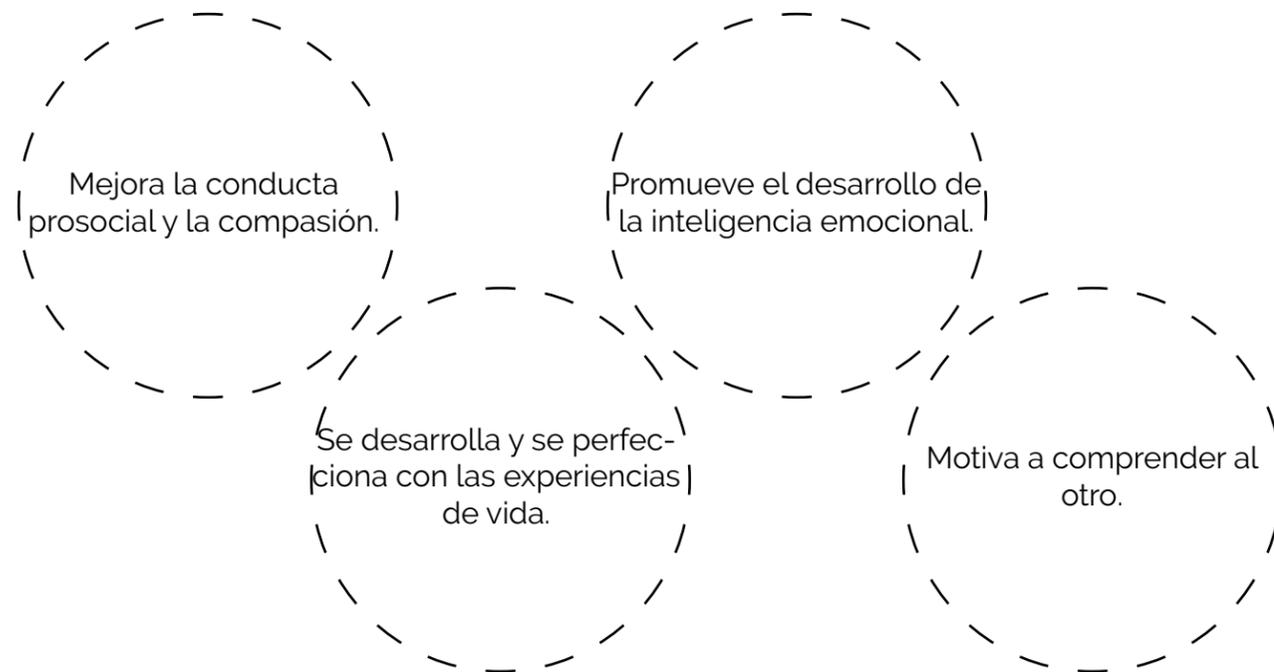
La empatía no es una virtud. Los seres humanos somos capaces de ser empáticos; es una capacidad que podemos desarrollar porque tenemos neuronas espejo que reaccionan a las emociones de otra persona y las reproducen en nosotros mismos ^(1,2).

La empatía se refiere a la capacidad de ponerse en el lugar de otra persona y comprender sus pensamientos y sentimientos desde su punto de vista, no desde el propio ^(1,2,3).

Se trata de compartir y comprender los sentimientos y emociones de otra persona, ver lo que esa persona ve, sentir lo que está sintiendo, es decir, comprender su perspectiva. Ese es un gran reto porque todos los seres humanos somos muy distintos, únicos y cada uno tiene su propia perspectiva de los eventos de la vida ^(1,2,3).

Así que el reto es aceptar que los demás van a pensar, sentir y actuar distinto, aunque hayamos vivido exactamente la misma situación, y que mi tarea es comprender que, desde su perspectiva, esos pensamientos, sentimientos/emociones y conductas son razonables.

Los beneficios de la empatía ^(1,2,3)



Algunas estrategias para desarrollar la empatía ^(1,2)

- Hacer una lista de mis creencias e identificar cuáles de mis experiencias de vida están relacionadas con ellas.

- Hacer una lista de mis estereotipos. Con frecuencia pensamos que no tenemos, pero con seguridad que sí porque son naturales en los seres humanos debido a que nuestro cerebro tiende a buscar patrones y a generalizar.

Un estereotipo es una creencia generalizada sobre las características que asociamos con los miembros de un grupo social. Es posible que no nos demos cuenta de que los estereotipos se activan cuando nos encontramos con una persona que pertenece a un grupo socialmente estereotipado y, en consecuencia, actuemos en función de ellos (4). Por eso es tan importante hacerlos conscientes, reconocerlos.

Para identificarlos, piense: ¿Qué suposiciones hago cuando conozco a alguien? ¿Por qué me siento así en relación con esta situación en particular?

Todo lo anterior permite:

- Comprender cómo mis creencias personales afectan o influyen en mis acciones profesionales y en mis decisiones.

- Ampliar mis puntos de vista y tratar de ponerme en el lugar de una persona que tenga la visión opuesta. Es necesario comprender cómo otras personas se pueden ver afectadas por una determinada situación y aceptar que puede haber otras formas de ver las cosas, distintas a la nuestra.

- Ser compasivo. Esto significa preocuparme por las calamidades, las desgracias, los infortunios del otro, lo cual me motiva a comprenderlo y a conectarme con él/ella de manera solidaria.

La compasión implica sentirse conmovido por el sufrimiento del otro y querer ayudar ⁽⁵⁾. Esta capacidad también puede desarrollarse, es decir, podemos aprender a ser compasivos.

Sentir compasión es una experiencia compleja que involucra múltiples dimensiones: la conciencia de la difícil situación de otra persona; evaluaciones de la otra persona y su situación; evaluaciones de nuestras propias perspectivas, capacidades y recursos; y los correlatos psicofísicos de preocupación, cuidado y motivación para ayudar ⁽⁶⁾.

Ser compasivos incrementa el bienestar físico, psicológico y social ⁽⁷⁾.

Para ser un(a) profesor(a) compasivo(a) practico la empatía y, además, puedo preguntarme ^(1,2): -

- Si estoy dispuesto, tengo el tiempo y quiero intentar sentir lo que le está pasando al **estudiante**.

- Si me estoy sobre-implicando porque simpatizo con el caso específico del estudiante.
- Si estoy siendo indiferente por considerar trivial lo que le pasa al estudiante.
- A quién estoy beneficiando con mi conducta.
- Si estoy reconociendo las necesidades del otro.
- Si estoy respetando los derechos del otro.
- Si puedo dejar de lado mis propias necesidades por un momento.

Recuerda que la gente jamás olvida cómo la haces sentir.

Referencias

1. Lazarus R. Emotion and Adaptation. Nueva York: Oxford University Press; 1991.
2. Tichnor-Wagner A, Parkhouse H, Glazier J, Montana C. Becoming a Globally Competent Teacher. Alexandria, VA, USA: ASCD; 2019.
3. Edwards CB. Psychology of Empathy: New research. UK: Nova Science Publishers Inc.; 2016.
4. Baumeister RF, Vohs. K.D. Encyclopedia of Social Psychology. USA: SAGE Publications, Inc; 2007.
5. Irfan Coles M. Towards the Compassionate School: From Golden Rule to Golden Thread [Internet]. London: Trentham Books; 2015.
6. Goetz JL, Simon-Thomas E. The Landscape of Compassion: Definitions and Scientific Approaches. En: Seppälä EM, Simon TE, Brown SL, Worline MC, Cameron CD, Doty J, editores. Oxford Handbook of Compassion Science. Nueva York: Oxford University Press; 2017.
7. Horowitz, R. Compassion Cultivation. En: Weiss RL, Trockel M, editores. The Art and Science of Physician Wellbeing. Cham, Suiza: Springer, 2019.

Gestión de crisis

Las crisis son universales. Es decir, que todas las personas las experimentarán alguna vez en su vida, aunque siempre tendrán características particulares según cada persona y por eso podemos afirmar que son, a la vez, individuales. Se pueden definir como:

“Estado temporal de trastorno y desorganización generalizado, caracterizado principalmente por la incapacidad del individuo para solucionar problemas particulares de la forma acostumbrada”. ⁽¹⁾

La crisis denota simultáneamente:

Peligro	Oportunidad
Momento de alta vulnerabilidad.	Gran potencial de aprendizaje.
Momento que exige tomar decisiones.	Desarrollo de nuevas estrategias.
Momento que requiere apoyo y movilización de recursos personales y materiales.	Momento de identificación de recursos personales (red de apoyo).

Tabla 4. Características duales de la crisis

Cuando las habilidades del individuo para enfrentar situaciones de su vida fallan, comienza el desequilibrio.

Ofrecer el apoyo necesario durante una situación de crisis resulta invaluable cuando se consideran los costos personales, sociales, a veces económicos, en salud mental y vitales de una crisis mal resuelta. Dependiendo de la severidad de la crisis, una intervención puede variar en duración desde unos minutos hasta horas, días o semanas. En estos casos, el objetivo es aliviar el impacto de la crisis y, si es necesario, ayudar a la persona a movilizar recursos y acceder a la atención que necesita. Cuando la crisis supera las 6 semanas, se requiere un tratamiento psicoterapéutico.

Objetivo de la intervención:

El objetivo de la intervención NO es resolver el problema. Este aspecto puede requerir mu-

cho tiempo, movilización de recursos e, incluso, atención especializada.

El objetivo de los Primeros Auxilios Psicológicos Sí es lograr un alivio relativo de los síntomas para que la persona pueda recuperar su funcionalidad.

Más específicamente, se busca:

- Ofrecer apoyo emocional: Permitir la expresión de emociones.
- Restablecer la capacidad de la persona para lidiar con su situación —con sus sentimientos, tomar decisiones y planear acciones para hacer frente a la situación que le preocupa, es decir, para el afrontamiento inmediato de la situación.
- Movilizar los recursos necesarios para atender la situación: Identificar actores cuya intervención puede facilitar la atención requerida por la persona en crisis.
- Reducir la mortalidad: Prevenir el riesgo de vida, el cual puede afectar directamente a la persona —como en el caso de la ideación suicida— o a terceras personas. El riesgo puede ser directo (por ejemplo, cuando la persona podría agredir a otra) o indirecto (cuando sus decisiones afectan el bienestar de otros).

La intervención en crisis tiene 5 pasos:

1. Establecer contacto psicológico

Algunos lo definen como un momento de empatía o sintonización con la persona que atraviesa la crisis. El objetivo de este paso es lograr que la persona se sienta comprendida, aceptada y apoyada. Para lograrlo, debe estar dispuesto para la escucha activa. Es decir, escuchar tanto los hechos que narra la persona (lo que sucedió) como sus sentimientos (su forma de entender y sentir lo sucedido).

Al sentirse escuchada y comprendida, la persona se tranquiliza. La percepción de no estar solo durante una crisis ayuda a reducir del dolor y la sensación de desamparo.

El reconocimiento y legitimación de los sentimientos puede ayudar a la persona a reorientarlos hacia la acción, retomando el control de su situación.

El contacto psicológico puede incluir, cuanto sea necesario, algo de contacto físico suave. Por ejemplo, un abrazo o una mano en el hombro. Este tipo de gestos transmiten un mensaje de empatía, consideración y solidaridad con el otro, y pueden ser más efectivos que el lenguaje mismo. Se debe tener la sensibilidad necesaria para saber cuándo este es el caso. Cuando el contacto físico es percibido como inoportuno, invasivo o inadecuado, la fluidez de la interacción disminuye.

En síntesis, el contacto psicológico implica:

- Escuchar activamente. Expresar un interés genuino en lo que ha sucedido a la persona. Mantener su atención centrada en la persona, en su forma de sentir e interpretar los suce-

sos asociados a la crisis. En pocas palabras, su actitud debe ser estable, fiable, interesada y coherente.

- Intervenir activamente. Formular preguntas para explorar, aclarar y entender la perspectiva de la otra persona. Limitar el alcance de sus preguntas a este fin, evitando que su propia curiosidad lo lleve a entrometerse en temas que no son directamente relevantes para los fines de la intervención. De esta forma, también evita obtener información que —por su carácter confidencial— pueda comprometer su capacidad de actuar e, incluso, su bienestar.

- Establecer límites. Ser claro en cuanto a sus limitaciones evitando hacer promesas de confidencialidad, hacerse cargo de la solución de los problemas de la otra persona y sobrepasar su propia capacidad de ayuda. La claridad en este sentido le permite ser transparente durante su intervención.

¡Importante! Debe estar dispuesto a flexibilizar estos límites si detecta riesgo de vida.

2. Definir el problema

El objetivo es reconocer y evaluar las dimensiones del problema. Para lograrlo, hay que indagar sobre tres áreas:

- Pasado inmediato: incluye los acontecimientos que condujeron al estado de crisis. En particular, el incidente específico que desató la crisis (la gota que rebasó la copa). El problema siempre es más complejo, pero el interés aquí se enfoca en el evento desencadenante (o incidente precipitante), su significación e impacto —que en este momento tienen una magnitud existencial.

¡Importante! Un evento que para una persona puede tener un impacto menor, para otra puede ser transformador. La tarea es identificar las dimensiones del evento para quien sufre la crisis (no cuestionarla, ni imponer la propia visión)

- Presente: es importante evaluar la forma en que la crisis compromete la funcionalidad de la persona. A esto le llamamos el funcionamiento CASIC: Comportamental, Afectivo, Somático, Interpersonal y Cognitivo.

- Futuro inmediato. Decisiones inminentes que se deben tomar ahora mismo, esta noche, el fin de semana, en unos días o a veces semanas.

En una situación de crisis, el funcionamiento CASIC de un individuo se puede ver así:

Modalidad	Observaciones
Comportamental	Hay cambio en las actividades habituales de la persona (hábitos de sueño, alimentación, conducta sexual) y comportamientos de riesgo (consumo de alcohol, sustancias psicoactivas). Se tiende a repetir estrategias que en el pasado fueron útiles para enfrentar situaciones difíciles o angustiosas.
Afectiva	Hay desequilibrio emocional. Sentimientos de tensión, ineficacia, desamparo, ansiedad, ira y depresión, pero también euforia. Hay reacciones emocionales evidentes (llanto, cólera). La persona se siente vulnerable y sin defensas.
Somática	Con frecuencia las crisis se acompañan de síntomas físicos: dolor, ulcera, gastritis, acné, cólicos, etc.
Interpersonal	Las crisis suelen impactar los entornos más cercanos de las personas, como el entorno familiar o laboral. Pueden surgir conflictos interpersonales, dificultades en las relaciones con otros.
Cognitiva	La persona en crisis percibe que el evento que originó la crisis incide de manera estructural en su existencia. El evento es considerado algo verdaderamente grave. Esto dificulta también concentrarse y hacer las tareas.

3. Estudiar posibles soluciones

- Establecer prioridades: ¿Qué requiere atención inmediata? ¿Qué se puede aplazar?
- Evaluar la factibilidad: ¿Qué está al alcance de la persona? ¿Qué depende de terceros?
- Evaluar la eficacia: ¿Qué soluciones ha intentado? ¿Cómo han funcionado?

Analizar los pros y contras de cada decisión y organizarlos jerárquicamente dependiendo de si requieren atención inmediata y si están dentro del alcance de la persona.

Por principio general, se sugiere a la persona hacer lo que esté dentro de su alcance. A veces, una meta que parece imposible se vuelve manejable cuando la persona enfoca su atención en acciones concretas que, poco a poco, irán haciendo de la meta algo alcanzable.

Trabajar con escenarios hipotéticos. Alentar a la persona a considerar acciones y decisiones. ¿Qué pasaría si hicieras...? ¿Qué pasaría en caso de...?

Finalmente, también es importante considerar los obstáculos para la acción, incluso cuando provienen de la misma persona.

4. Asistir en la realización de la acción concreta

El objetivo es limitado: facilitar el mejor paso para atender la situación haciendo un convenio con la persona. Esto se traduce en acciones inmediatas para lidiar con situaciones inmediatas.

- Dar un paso a la vez.
- Establecer metas específicas a corto plazo.
- Mostrar incoherencias, contradicciones, etc. en el relato de la persona para lograr que le dé otro enfoque a su situación y encuentre nuevas alternativas.
- Ser directivo, sí, y solo sí, debe hacerlo. Tomar el control solo en los casos en que hay un gran deterioro de la persona o un riesgo mayor (ej. ideación suicida). En tal caso:
- Establecer contacto con alguna persona significativa y de confianza para la persona en crisis.
- Tener en cuenta que la persona contactada debe ser capaz de manejar la situación.

5. Hacer seguimiento

Establecer un acuerdo para un nuevo encuentro de manera que sea posible retroalimentar la situación.

- Definir lugar, hora, fecha y demás parámetros para que sea exitoso.

- Identificar si las necesidades inmediatas fueron satisfechas.
- Si no fue así, volver al paso 2 y retomar el proceso.

Son condiciones para el éxito de la intervención:

- Decidir de manera responsable si la situación está dentro de su alcance.
- Ser honesto consigo mismo ante la situación.
- Si hace falta, confiar en otros colegas que lo puedan apoyar.

Desarrollo Socio-moral

Referencias

1. Slaikeu, K. Intervención en crisis. Manual para práctica e investigación. Bogotá: Manual Moderno, 1990.

En educación, la formación para favorecer el desarrollo moral, aunque colmada de debates, es necesaria y pertinente. Es importante conocer la naturaleza de lo que se enseña en este ámbito para desarrollar adecuadamente métodos educativos (1). La teoría de los dominios específicos del conocimiento sobre el mundo social brinda algunos principios que pueden ser útiles para la labor docente (1, 2). En particular, en este campo de estudio se ha encontrado que, desde edades tempranas, las reglas de juicio del pensamiento moral difieren de las de otros dominios de conocimiento social, relacionados con cuestiones convencionales y personales (2). A continuación, veremos cómo este aspecto contribuye a interpretar y responder adecuadamente a la formación ciudadana y al conflicto en el contexto educativo.

Teoría de dominios

Un dominio es un conjunto de elementos —en este caso, acciones o situaciones— que pertenecen a una categoría. La teoría de desarrollo socio-moral propone que durante el desarrollo los individuos adquieren conceptos sobre la justicia, los derechos y el bienestar (dominio moral); sobre las normas, las reglas y los acuerdos sociales (dominio convencional); y sobre lo privado, lo propio y lo subjetivo (dominio personal). Los dominios son, entonces, categorías conceptuales en las que caen diferentes tipos de acciones y situaciones.

Dominio moral

Incluye consideraciones sobre las relaciones sociales y cómo deberían presentarse reconociendo los principios de bienestar, justicia y derechos ^(2,3). Las personas consideran que este tipo de cuestiones no dependen de las normas establecidas por una autoridad o consenso de un grupo, sino que aplican a todas las personas y culturas ⁽³⁾. En este marco, las interacciones relacionadas con lastimar a otros (pegar a otros, ridiculizar, avergonzar, insultar) hacen parte del dominio moral.



El dominio convencional

Hace referencia a la comprensión de las normas y reglas sociales del contexto, y depende de la autoridad y de los acuerdos sociales; por tanto, pueden variar de un lugar a otro (por ejemplo: hogar, escuela, culturas diferentes). Las preocupaciones en este dominio están relacionadas con cuestiones de funcionamiento del grupo, los roles y las funciones de las personas en un determinado contexto social ^(2,3). En este dominio se encuentran consideraciones relacionadas con la coordinación y la regulación de aspectos como, por ejemplo, la forma de vestir o de comportarse en determinadas situaciones ^(1,2,3).

Es importante tener presente que los juicios de niños y adolescentes sobre transgresiones en este dominio estarán permeados por su comprensión de la organización social, de tal forma que los roles de las autoridades, y las formas de coordinación social tienen un lugar importante en este tipo de decisiones ^(2,3). Cuestiones relacionadas con el cumplimiento de horarios o la forma de usar el uniforme hacen parte de las preocupaciones de este dominio.



Biblioteca

Dominio personal.

Se relaciona con aspectos relativos a la autonomía, la privacidad y la elección personal. Este dominio de conocimientos tiene un lugar importante en la construcción de nuestra identidad y es fundamental para el desarrollo psicológico; nos proporciona la seguridad de tener un lugar en el mundo y de construir vínculos interpersonales ^(2,4). De hecho, puede tener un lugar decisivo en las relaciones sociales como, por ejemplo, la cooperación. En nuestro proceso de desarrollo, el reconocimiento del ámbito personal tiene un lugar significativo en el establecimiento de límites sociales entre uno mismo y el grupo social; permite la percepción de control sobre uno mismo y la capacidad de decidir ^(1,5). En este sentido, las decisiones y preferencias individuales —siempre y cuando no afecten a otras personas—, como la elección de los amigos o los gustos, entran en este dominio.

Estas diferenciaciones del contenido del conocimiento sobre el mundo social conllevan implicaciones valiosas para la educación moral. La teoría de los dominios específicos sobre el conocimiento social permite distinguir las cuestiones morales, trascendiendo las culturales, a la vez que reconoce la variación que puede tener la aplicación de estos conceptos en las realidades de diferentes contextos escolares ⁽¹⁾.

Con relación a las estrategias educativas que podemos emplear para favorecer el desarrollo moral, se consideran al menos tres premisas. La primera es promover el razonamiento y la reflexión moral ^(1,6). La dimensión moral se ocupa de temas relativos a la justicia y el bienestar humano, mientras que en el mundo social lo correcto e incorrecto están definidos no solo por la moralidad sino también por convenciones, preferencias personales e incluso creencias compartidas socialmente ⁽¹⁾. En este marco, al analizar transgresiones socio-morales podemos promover preguntas como (7 pp. 100-101):



Cuestiones morales

- ¿Los actos afectan el bienestar de otros?
- ¿Podría una transgresión ser incorrecta, aunque exista una regla que sancione el acto?

Cuestiones convencionales

- Si no existe una regla sobre el acto, ¿podría seguir siendo considerado como transgresión?
- ¿Podrían las cosas establecerse de otra manera para que los propósitos de la norma puedan lograrse a través de acuerdos diferentes?
- ¿El propósito de la norma es coordinar las interacciones de las personas para organizar el sistema social de alguna forma?

Cuestiones de dominio personal

- ¿Los efectos del acto recaen principalmente sobre el actor?
- ¿Los efectos sobre el actor son benéficos? (Si la respuesta es afirmativa a las dos preguntas, se trata de una cuestión personal. Si la respuesta es afirmativa a la primera pregunta y negativa a la segunda, se trata de una cuestión de prudencia, como fumar cigarrillo).
- ¿Es el acto una cuestión de privacidad?
- ¿Es el acto un aspecto de la construcción de la autonomía y del sentido único de la identidad?

La **segunda** premisa es que exista una **adecuación** de las **respuestas educativas al dominio de las transgresiones socio-morales**. Si la transgresión es de **tipo moral, se debe** promover la toma de perspectiva para que la persona que ha lastimado a otro considere cómo se siente la persona lesionada por sus acciones, o una afirmación de características intrínsecas del acto que indiquen que ese acto hace daño o es injusto ^(1, p. 212). En el primer caso, por ejemplo, podemos preguntar "¿Cómo te sentirías si alguien te insultara de esa manera?". En el segundo caso, frente a una situación en la que alguien ha insultado a otra persona, podríamos decir "Juan, esto ha hecho daño a José".

Si la transgresión es de **tipo convencional**, se recomienda orientar la **respuesta educativa hacia la afirmación de la regla que gobierna la acción y/o indicar el desorden provocado por la acción** que está fuera de lugar o es extraña en el contexto ^(1, p. 212). Por ejemplo, frente a una situación en que un estudiante no cumpla con un horario establecido institucionalmente para llegar a una clase, las posibles respuestas podrían ser: "Juan, llegas tarde a la clase de matemáticas" o "Juan, llegar tarde a clase de matemáticas distrae a todos los participantes de la clase".

También es importante reconocer que la aplicación de estas premisas implica diferentes consideraciones, dada la naturaleza compleja y multifacética de las situaciones escolares así como de los actores escolares. Las personas reflexionamos continuamente sobre

nuestras experiencias y las condiciones sociales existentes ⁽⁸⁾. Por esto, al momento de tomar decisiones sociales, las personas coordinan sus respuestas frente a las situaciones y transgresiones socio-morales. Es decir, reconocemos, sopesamos y equilibramos múltiples aspectos de las situaciones sociales y escolares ⁽⁸⁾. En estos procesos de coordinación, los(as) docentes podemos hacer consideraciones asociadas a los diferentes dominios (moral, convencional, personal) o a aspectos de un dominio (ej. el bienestar en conflicto con la justicia). También, pueden verse implicados objetivos morales y no morales en conflicto ⁽⁸⁾.

Ahora bien, aunque siempre es necesario generar un ambiente de aceptación y protección de los estudiantes, en la tercera premisa se propone que es **necesario considerar el momento del desarrollo evolutivo** ⁽¹⁾ del estudiante.

Primera infancia ---> Esencial transmitir que la escuela es un escenario seguro para el aprendizaje. Nuestras orientaciones pueden hacer énfasis en la coordinación de diferentes puntos de vista, por ejemplo, promoviendo el análisis de los efectos de las acciones en los actores. De igual forma, resulta fundamental una respuesta que se centre en las necesidades de las personas y no solo en las dinámicas de poder o autoridad.

Infancia media e inicio de la adolescencia ---> Diversos autores han indicado que una de las principales fuentes de conflictos son comportamientos que excluyen a otros compañeros ⁽¹⁾. Algunas de las causas de estos comportamientos se relacionan con las carencias en habilidades sociales de algunos estudiantes y la tendencia a iniciar peleas ⁽¹⁾. La resolución de este tipo de conflictos se puede promover a través de actividades orientadas al apoyo emocional y la estabilidad social ^(1,6). Por ejemplo, las metodologías cooperativas y de mediación son efectivas porque buscan reducir la competitividad y se orientan al desarrollo de capacidades ^(1,6).

Adolescencia ---> Es necesario generar un sentido de comunidad en el que el reconocimiento de diversas capacidades e intereses sea un elemento valioso de interacción ^(1,6). En la adolescencia suelen presentarse situaciones de negación de las normas convencionales ^(1, p. 235). Esto ha sido explicado porque la comprensión de la dimensión personal se amplía e implica negociaciones de los límites personales ⁽⁴⁾. Entonces, pueden presentarse situaciones en la que los estudiantes consideren que los docentes no tienen derecho a regular acciones que ellos consideran personales ⁽⁹⁾. El aspecto clave para favorecer el desarrollo social en este momento de desarrollo es construir sistemas convencionales que favorezcan la expresión personal ^(1, p. 237). Estas consideraciones exigen establecer distinciones entre las normas necesarias para el funcionamiento de la escuela, aquellas necesarias para proteger y promover el bienestar de la comunidad educativa y las que podrían considerarse como una amenaza menor al "orden social" y que, en algunos momentos, podrían abordarse de forma flexible ⁽¹⁾.

Referencias

1. Nucci L. La dimensión moral en la educación. Bilbao: Desclée de Brouwer; 2003.

2. Turiel E. *The Development of Social Knowledge: Morality and convention*. Nueva York: Cambridge University Press; 1983.
3. Killen M, Smetana JG. Origins and development of morality. *Handbook of Child Psychology and Developmental Science* [Internet]. 2015, 3: 1–49. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy317>
4. Nucci L. Conceptions of personal issues: A domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development* [Internet]. 1981, 1, 114–121. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/1129220>
5. Lagattuta KH, Nucci L, Bosacki SL. Bridging theory of mind and the personal domain: Children's reasoning about resistance to parental control. *Child Development*. 2010, 81(2): 616–635.
6. Nucci L. Recovering the role of reasoning in moral education to address inequity and social justice. *Journal of Moral Education* [Internet]. 2016, 45, 3: 291–307. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03057240.2016.1167027>
7. Nucci L. *Nice is not Enough: Facilitating moral development*. USA: Pearson, 2008.
8. Turiel E, Banas KA. The development of moral and social judgments: Social contexts and processes of coordination. *Eurasian Journal of Educational Research* [Internet]. 2020, 85: 23–44. Disponible en: <https://doi.org/10.14689/ejer.2020.85.2>
9. Smetana J, Bitz B. Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school. *Child Development*. 1996, 67: 1153–72.

Los supuestos informacionales

De la misma forma en que un músico improvisa una melodía de jazz informado por reglas de construcción (ej. Ritmos que caen en la categoría de jazz, instrumentos que se usan para interpretar este género musical) y reglas de interacción (ej. Quién lidera la banda, cuál es el orden de las improvisaciones), los seres humanos interactuamos informados por la cultura, sus reglas de interacción, expectativas sociales, prescripciones y sistemas interpretativos.

Los supuestos informacionales son afirmaciones o creencias sobre lo que una persona considera que es verdadero dentro de su realidad ⁽¹⁾ y se relacionan con los estereotipos (expectativas sociales sobre el comportamiento de las personas), los valores (ideales sociales) y las creencias (teorías sobre el funcionamiento del mundo y de los otros en este). En este sentido, los supuestos informacionales contribuyen a orientar la forma en que las personas interpretamos y respondemos a los eventos de la vida cotidiana ^(1,2); influyen sobre los juicios, las decisiones y el comportamiento socio-moral de las personas.

Lo interesante de todo esto es que, justamente por su condición de supuestos, rara vez somos conscientes de la influencia de los supuestos informacionales en nuestra forma de interpretar los eventos de la vida social ⁽³⁾. Cuanto más coherente el comportamiento de las personas con nuestros supuestos (estereotipos, valores o creencias), más positivos tienden a ser nuestros juicios sobre ellas ⁽⁴⁾. Por ejemplo, cuando un estudiante de una universidad pública tiene buenos resultados académicos, nadie se sorprende pues su comportamiento se ajusta a los supuestos informacionales según los cuales se trata seguramente de una persona muy juiciosa, dedicada e intelectual. Cuando esta misma persona participa en una protesta social, suele ser objeto de rechazo y hasta estigmatización, pues su comportamiento no se ajusta a las expectativas socialmente compartidas (estereotipos) sobre un buen estudiante.

Referencias

1. Wainryb C. Values and truths: The making and judging of moral decisions. En Laupa M, editor. *Rights and Wrongs: How Children and Young Adults Evaluate the World*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000. p. 33–46.
2. Wainryb C, Turiel E. Conceptual and informational features in moral decision-making. *Educational Psychologist*; 1993, 28, 3: 205–218.
3. Wainryb C. The role of informational assumptions. *Child Development*; 1991, 62, 4: 840–851.
4. Wainryb C, Shaw L, Laupa M, Smith K. Children's, adolescents', and young adults' thinking about different types of disagreements. *Developmental Psychology*; 2001, 37, 3: 373–386.

Conflicto y convivencia en el contexto educativo

Como en todos los ámbitos, la convivencia en la escuela implica resolver dilemas de cooperación que emergen de la tensión entre la tendencia individual a buscar el beneficio propio y la necesidad colectiva de coordinar esfuerzos, porque solo en colaboración puede el ser humano alcanzar la seguridad, la prosperidad y el bienestar, así como lidiar con la incertidumbre y con los peligros del mundo exterior. La convivencia supone la regulación del comportamiento individual en contextos competitivos y matizados por diferencias de poder, una renuncia parcial a la libertad individual para privilegiar el bien común. A continuación, trabajaremos tres temas de convivencia que suelen emerger en la cotidianidad de los colegios: Matoneo, burla y chisme ⁽¹⁾.

Matoneo, intimidación, acoso o bullying escolar

El matoneo es un patrón de intimidación intensa, una conducta agresiva, deliberada y repetitiva, que tiene como fin lastimar o producir molestia a alguien. Incluye comportamientos como poner apodosos, amenazar, insultar, burlarse, robar, humillar, dañar la propiedad y excluir, entre otros; amenaza la convivencia y tiene consecuencias dañinas de largo plazo ^(1,2). El matoneo se expresa de diferentes maneras en múltiples contextos, pero todos tienen en común el hostigamiento a una víctima por parte de una persona o grupo para lograr un sentimiento de superioridad ⁽³⁾. Ocurre en las familias, la atención en salud y en contextos laborales, para mencionar solo algunos. Usualmente hay un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima, y la agresión puede ser física o psicológica ⁽⁴⁾. Del otro lado, las víctimas suelen presentar un patrón de comportamiento que denota miedo, evitación y escape ante el agresor ⁽⁵⁾. En la dinámica del matoneo, participan varios actores:

- **El agresor.** Es la persona que intimida de forma sistemática a otro u otros. Aunque en un contexto puede ser agresor, también puede ser víctima en otros contextos —por ejemplo, agresor en el colegio y víctima en su casa ⁽⁶⁾. El hostigador suele ser agresivo, destructivo y busca dominar ⁽³⁾. Puede tratarse del estudiante popular que tiende a interactuar con otros similares y a tener un alto estatus social, pero también del estudiante impopular quien, rechazado por los otros, usa la agresión para llamar la atención ⁽⁸⁾. La agresión suele ser la forma que aprendió para solucionar problemas ⁽³⁾. Con frecuencia, los agresores vienen de hogares con padres permisivos, hostiles, indiferentes o que rechazan a sus hijos ⁽⁹⁾. El no abordar de forma adecuada estos comportamientos aumenta el riesgo de que en un futuro se conviertan en comportamientos criminales ⁽¹⁰⁾.



- **La víctima.** Es la persona que suele ser blanco de la agresión sistemática de otro u otros. Quien sufre el matoneo, puede estar en una situación de vulnerabilidad o incluso ser objeto de envidia, y sentirse incapaz de buscar protección, a veces por no contar con una red de apoyo suficiente ^(11,12,13). Estos jóvenes usualmente no reportan el matoneo, lo cual facilita que este continúe ⁽⁵⁾. Quien pasa por la experiencia de este tipo de agresión sistemática,

puede sufrir consecuencias de corto, mediano y largo plazo.



- **El espectador.** Es la persona que no participa de forma directa en los escenarios de intimidación, ni como víctima ni como agresor ⁽¹⁴⁾. La mayoría de los episodios de matoneo escolar se dan en presencia de otros estudiantes, quienes actúan como testigos u observadores ^(15,16). Los espectadores inciden en la forma en que se desenvuelven los episodios. Hay tres roles básicos que los espectadores pueden desempeñar: a) Vitorear (apoyar a los agresores), b) observar pasivamente, c) intervenir ^(17,18). El matoneo se mantiene o aumenta cuando los espectadores asumen alguno de los dos primeros roles; por el contrario, si los espectadores intervienen, el matoneo puede disminuir ⁽⁶⁾.

Varios factores tienen influencia en que los observadores asuman uno u otro rol. Los observadores que apoyan al agresor suelen ser sus amigos. Los observadores que intervienen suelen ser amigos de la víctima, tener alta autoestima, ser más altruistas, y estar más dispuestos a ayudar a sus amigos. Por último, los observadores pasivos suelen no sentirse involucrados ni con la víctima ni con el agresor, o tener miedo de convertirse en las próximas víctimas. Observar los episodios de intimidación, puede hacerles sentir tristeza y enojo por no estar en condiciones de pararlos ⁽⁶⁾.



Estrategias de prevención con los espectadores

Un factor fundamental para prevenir el matoneo es enseñarles a los espectadores estrategias de afrontamiento y de intervención ^(6,19). Hay varias formas en que los espectadores pueden ser entrenados para evitar los episodios de matoneo:

- Identificación del matoneo:

Un primer paso es que los espectadores aprendan a diferenciar los episodios de matoneo, dado que en ocasiones es difícil saber si se trata de algo diferente como como una agresión no sistemática. El comportamiento de la víctima ayuda a esclarecer la naturaleza de la agresión. Por ejemplo, llorar, retraerse socialmente, bajar sus notas o no querer asistir al colegio ⁽²⁰⁾ son indicios de que puede haber una situación de matoneo.

- Pedir ayuda:

Un rol fundamental que tienen los espectadores es el de buscar a los profesores u adultos que pueden poner fin a la situación. Esto es importante cuando el episodio implica agresiones ⁽²¹⁾.

- Dejar de reforzar al agresor:

En muchas ocasiones, el episodio de matoneo empieza porque el agresor quiere ganar la atención de los espectadores. Enseñarles a controlar comportamientos como reírse, mirar o prestar atención, puede ser una buena estrategia para evitar que el episodio comience ⁽²²⁾. Otras estrategias, como llamar la atención del grupo mediante el humor para evitar que la atención se centre en el agresor, también pueden ser útiles ⁽²¹⁾.

- Apoyar a la víctima:

Demostrar empatía y apoyar a la víctima antes, durante o después de un episodio puede ser fundamental para garantizar su bienestar y evitar que se sienta sola ⁽²²⁾.

Referencias

1. Castillo-Pulido LE. El acoso escolar: De las causas, orígenes y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Magis Rev Int Investig en Educ.* 2011; 4(8):415-28.
2. Glew G, Rivara F, Feudtner C. Bullying: Children hurting children. *Pediatr Rev.* Junio 2000; 21(6):183-90.
3. Carney AG, Merrell KW. Bullying in schools: Perspectives on understanding and preventing an international problem. *Sch Psychol Int.* 2001; 22(3):364-82.
4. Nansel TR, Overpeck M, Pilla RS, Ruan WJ, Simons-Morton B, Scheidt P. Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA J Am Med Assoc.* Abril 2001; 285(16):2094-100.
5. Smokowski PR, Kopasz KH. Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Child Sch.* 2005; 27(2):101-10.
6. Lodge J, Frydenberg E. The role of peer bystanders in school bullying: Positive steps toward promoting peaceful schools. *Theory Pract.* 2005; 44(4):329-36.

8. Farmer TW, Leung M-C, Pearl R, Rodkin PC, Cadwallader TW, Van Acker R. Deviant of diverse peer groups? The peer affiliations of aggressive elementary students. *J Educ Psychol.* 2002; 94(3):611-20.
9. Curtner-Smith ME. Mechanisms by which family processes contribute to school-age boys' bullying. *Child Study J.* 2000; 30 (3):169-86.
10. Roberts Jr. WB, Morotti AA. The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Prof Sch Couns.* 2000; 4 (2):148-55.
11. Sweeting H, West P. Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Res Pap Educ.* 2001;16(3):225-46.
12. Thornberg R. 'She's weird!'- The social construction of bullying in school: A review of qualitative research. *Child Soc.* Julio 2011; 25(4):258-67.
13. Olweus D. *Bullying at School: What we know and what we can do.* Malden: Blackwell Publishing; 1993.
14. Polanin J, Espelage D, Pigott T. A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *Sch Psychol Rev.* Marzo 2012; 41:47-65.
15. Hawkins DL, Pepler DJ, Craig WM. Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Soc Dev.* 2001;10 (4):512-27.
16. Craig WM, Pepler D, Atlas R. Observations of bullying in the playground and in the classroom. *Sch Psychol Int.* 2000; 21(1):22-36.
17. Salmivalli C, Kaukiainen A, Voeten M. Anti-bullying intervention: implementation and outcome. *Br J Educ Psychol.* Septiembre 2005; 75(Pt 3):465-87.
18. Twemlow SW, Fonagy P, Sacco FC. The role of the bystander in the social architecture of bullying and violence in schools and communities. *Ann N Y Acad Sci.* Diciembre 2004; 1036:215-32.
19. Rodríguez A. Consecuencias del matoneo escolar. La importancia de creer que el mundo es justo [Internet] [Tesis de pregrado]. Bogotá: Universidad del Rosario; 2012. Disponible en: <http://repository.urosario.edu.co/handle/10336/4069>
20. Padgett S, E. Notar C. Bystanders are the key to stopping bullying. *Univ J Educ Res.* Agosto 2013; 1(2):33-41.
21. Midgett A, Dumas DM, Trull R, Johnson J. Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying behavior? *J Child Adolesc Couns.* 2017; 3(1):1-13.
22. Salmivalli C. Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Pract.* 2014;53(4):286-92.

La burla

La burla es una forma de comunicación que involucra desafío y humor. Quien utiliza la burla se vale de provocaciones verbales y no verbales, acompañadas de modulaciones del comportamiento —códigos o claves— que evocan en su audiencia posibles formas de interpretación de lo que ocurre. La interpretación de los comentarios burlones y las prescripciones sociales sobre lo que constituye el "material" de la burla están informados por acuerdos sociales implícitos (supuestos informacionales) propios del contexto. Burlarse de lo que otra persona es, hace o dice es una práctica común de las interacciones sociales y a veces forma parte de las prescripciones de la cultura ⁽¹⁾. En ocasiones la burla fortalece los vínculos, pero, a veces, genera tensiones dependiendo de la forma en que se interprete. Este es el sentido de la expresión "reírse con los demás y no de los demás". En el contexto de juego, la burla implicaría diversión y socarronería amistosa. Sin embargo, por su naturaleza sutil, paradójica y ambigua, la burla puede ser utilizada con la intención de hacer daño o generar tensión en otra(s) persona(s)⁽²⁾. Cuando la burla menosprecia alguna característica poco valorada del burlado, se convierte en un instrumento de humillación e intimidación. En el contexto público ⁽³⁾, cuando surge como respuesta a lo diferente sirve como herramienta de control social para presionar el ajuste de las personas a las convenciones sociales^(4,5).

Así, por su naturaleza, la burla pasa por inofensiva y se interpreta como algo que no debe tomarse en serio ^(6,7). En tanto el emisor de la burla gana atención y estatus, quienes la padecen, a veces, experimentan ansiedad, frustración, ira o vergüenza ⁽⁸⁾. La burla puede ser, incluso, preludio o instrumento de matoneo y de otras formas de agresión ⁽⁹⁾.



Referencias

1. Strong T. That's not Funny: Student motivation in the use of inappropriate humour. En: Ingersoll M, Luce-Kapler R, Susan Forgues SH, editores. *Graduate Student Symposium Selected Papers 2011, 2012* [Internet]. Faculty of Education, Queen's University; 2013. Disponible en: <http://hdl.handle.net/1974/12743>
2. Beaty LA, Alexeyev EB. The problem of school bullies: what the research tells us. *Adolescence.* Marzo 2008;

43(169):1-12.

3. Leary MR, Kowalski RM, Smith L, Phillips S. Teasing, rejection, and violence: Case studies of the school shootings. *Aggr Behav.* Junio 2003;29(3):202-14.
4. Horowitz JA, Vessey JA, Carlson KL, Bradley JF, Montoya C, McCullough B, et al. Teasing and bullying experiences of middle school students. *J Am Psychiatr Nurses Assoc.* 2004;10(4):165-72.
5. Sweeting H, West P. Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education.* 2001;16(3):225-46.
6. Keltner D, Young RC, Heerey EA, Oemig C, Monarch ND. Teasing in hierarchical and intimate relations. *J Pers Soc Psychol.* Noviembre 1998;75(5):1231-47.
7. Mills CB, Carwile AM. The good, the bad, and the borderline: separating teasing from bullying. *Communication Education.* Abril 2009; 58(2):276-301.
8. Warm TR. The role of teasing in development and vice versa. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics.* 1997; 18(2):97-101.
9. Johannessen EMV. Blurred Lines: The ambiguity of disparaging humour and slurs in Norwegian high school boys' friendship groups. *YOUNG.* 2021;29(5):475-489. doi:10.1177/11033088211006924

El chisme

La vida social está fundada en el intercambio de información acerca de lo que la gente es, lo que se espera que sea, y la forma en que se regula el acceso a esta información (1). El "intercambio de información sobre terceros ausentes" (secreto, rumor o chisme) (2) hace posible desenmascarar lo ambiguo, lo que se percibe como peligroso o riesgoso para un grupo social⁽²⁾; permite interpretar y dar sentido a situaciones cargadas de ambigüedad e incertidumbre social.

Así, el chisme posibilita disputar imaginarios morales, exponer asimetrías en las relaciones de poder y de estatus social, y tematizar preocupaciones asociadas a las prácticas sociales, el honor y la reputación, a la vez que estos son reinterpretados en su circulación⁽³⁾.

Quien comparte información privilegiada, suele ganar atención, prestigio y poder. Así, el chisme opera en los procesos de comunicación y ayuda a regular la pertenencia, la distinción y el reconocimiento social⁽³⁾.

El problema con el chisme es que también facilita la estigmatización, la ridiculización, la exclusión social o el sometimiento de quienes son victimizados. Los afectados por el chisme pueden sufrir depresión, baja autoestima o problemas de adaptación. En los casos más graves y en quienes ven la muerte como única salida a una situación deshonrosa, pueden incluso perder la vida. También sucede con quienes sufren el infortunio de convertirse en chivos expiatorios de ciertas instituciones (ej: inquisición, persecución nazi o, como pasa frecuentemente en las guerras, falsas denuncias que terminan en ajusticiamientos).



Referencias

1. Simmel Georg. The sociology of secrecy and of secret societies. *American Journal of Sociology.* 2906; 11 (4): 441-498.
2. Cernadas César Ceriani. Rumors, gossip and secrets in the social production of the plausible. *Apuntes de investigación del CECYP,* 2017; (29):146-155. [Consultado febrero 6, 2022]. Disponible en: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-98142017000100009&lng=en&tlng=en.
3. Giraud Claude. *Acerca del secreto. Contribución a una sociología de la autoridad y el compromiso.* Buenos Aires: Biblos; 2006.



Universidad del
Rosario

Escuela de Medicina y
Ciencias de la Salud



El conocimiento
es de todos

Minciencias



**Universidad
de Ibagué**

Comprometidos con el desarrollo regional

