

## Conducción de conflictos de valores y aportes de la mediación en la formación ciudadana

GISELLE ELIZABETH BEVACQUA\*,  
VALERIA CECILIA DOBROTINICH\*\*, ANAHÍ MASTACHE\*\*\*  
y DANIELA LAURA VRICELLA\*\*\*\*

### RESUMEN

En este trabajo focalizamos en las relaciones que se establecen en el aula, en la emergencia de conflictos de valores y en el reconocimiento de las subjetividades de los estudiantes, con el objetivo que indagar sobre los saberes, las habilidades psicosociales y actitudes que requieren los docentes de formación ciudadana para conducir conflictos de valores y dar cumplimiento con lo normado por la Ley de Educación Nacional. El material analizado nos permite hipotetizar que la adopción de una postura beligerante por parte del docente, el despliegue de un conjunto de habilidades psicosociales y la utilización de principios de la negociación colaborativa y de herramientas propias del campo de la mediación constituyen estrategias eficaces para la conducción de los conflictos de

\* Lic. y Prof. en Cs. de la Educación (UBA). Prof. Enseñanza Primaria. Ayudante de Segunda Didáctica General-Facultad de Derecho (UBA). Directora Titular Primaria Estatal CABA. Capacitadora MEGCABA. gbevacqua@derecho.uba.ar.

\*\* Abogada-Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Cs. Jurídicas (UBA). vdobrotinich@gmail.com.

\*\*\* Profesora Titular Regular. Investigadora. Universidad de Buenos Aires, Fac. de Derecho. Prof. para la Enseñanza Media y Superior en Ciencias Jurídicas, Didáctica General. anahimastache@derecho.uba.ar.

\*\*\*\* Abogada (UBA). Mediadora inscrita en el Registro de Mediadores Prejudiciales del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación. Profesora para la Enseñanza Media y Superior en Cs. Jurídicas (UBA). Docente de Formación Ética y Ciudadana en Nivel Medio. danielavricella@gmail.com.

valores en la formación ciudadana, a la vez que favorecen el efectivo cumplimiento de la Ley de Educación Nacional.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación ciudadana - Ley de Educación Nacional - Conflictos de valores.

## **Conducting value conflicts and contributions of mediation in citizen education**

### **ABSTRACT**

This work is focused on the relationships developed in the classroom, in the emergency towards conflict resolution and the recognition of students' subjectivity with the aim to attempt to get to know about knowledge, psycho-social abilities and conduct required by social studies teachers to lead up to conflict resolution in order to comply with the Argentine Education Law. The material analyzed allows us to hypothesize than the adoption of belligerent stance by the teacher, the deployment of a set of psychosocial skills and the use of collaborative negotiation principles and tools from the field of mediation constitute effective strategies for conducting value conflicts, while favoring effective compliance of the Argentine Education Law.

### **KEYWORDS**

Citizen education - Argentine Education Law - Value conflicts.

### **I. INTRODUCCIÓN**

El presente artículo<sup>1</sup> tiene su génesis en un trabajo de investigación en el que nos encontramos trabajando desde el año 2020, para el cual

<sup>1</sup> El presente trabajo se enmarca dentro de un proyecto de investigación sobre formación ciudadana en clases del nivel medio, dirigido por la Dra. Anahí Mastache (UBACyT,

tomamos como base empírica un taller llevado a cabo por una residente en la asignatura “Construcción de la ciudadanía”, de primer año, nivel medio, turno nocturno, de una escuela de gestión estatal de la Ciudad de Zapala, Provincia de Neuquén, durante el ciclo lectivo 2019.

Se focaliza en el diálogo entre la residente y un estudiante que tiene lugar en dos momentos de una clase en la que se aborda la problematización de los Derechos Humanos y la Dignidad Humana, y se realiza un recorte histórico en los efectos del terrorismo de Estado y la construcción de una memoria colectiva. Mediante algunas intervenciones, el alumno en cuestión, quien menciona estar cursando la carrera de oficial en las Fuerzas Armadas, expresa opiniones acríicas o negacionistas sobre el terrorismo de Estado.

En relación con lo mencionado, parece importante destacar que, al suroeste de la ciudad de Zapala, se encuentra una Guarnición Militar del Ejército Argentino donde se ubica el Grupo de Artillería 16 y la Base de Apoyo Logístico Neuquén (Catálogo de materiales educativos de la Unidad Educación de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales, s. f.).

La situación suscitada en el aula nos permite, en un primer momento, dar cuenta de la emergencia de un conflicto de valores (entendiéndolo como aquel en el que, ante una cuestión determinada, existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes) y, posteriormente, indagar sobre los saberes, habilidades psicosociales y actitudes que pone en juego la residente. Los mismos pueden ser considerados como aspectos requeridos de los docentes de formación ciudadana para conducir conflictos de ese tipo y dar así cumplimiento a lo normado por la Ley de Educación Nacional, la cual exige la búsqueda en el aula de reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

De esta manera, una vez especificada la metodología de la investigación que dio origen al presente trabajo y el marco teórico ahondado

Programación 2020). En particular, resulta de la ampliación de una ponencia presentada en las VII Jornadas de Investigadorxs en Formación del Instituto de Investigaciones Jurídicas y Sociales “Ambrosio L. Gioja”, que se realizó en el mes de noviembre de 2022.

para realizarlo, presentaremos, en un primer momento, algunos fragmentos de la clase y, posteriormente, los abordaremos en torno a tres ejes: 1. Las causas del conflicto que se presta en la clase; 2. la postura adoptada por la residente ante la emergencia de un conflicto de valores, y 3. los principios de la negociación colaborativa y las herramientas propias del campo de la mediación utilizadas por la residente para la conducción del conflicto de valores, intentando dar cuenta de los principales resultados. Finalmente, nos permitiremos exponer algunas conclusiones.

## II. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Para realizar el presente trabajo hemos analizado la planificación docente, los registros fílmicos de la clase y los recursos audiovisuales utilizados en el aula.

El proyecto se inscribe en la lógica comprensivo-hermenéutica propia de los estudios cualitativos de enfoque clínico que se sitúa dentro de un patrón cualitativo de investigación en ciencias humanas y sociales, cuyo propósito es producir conocimiento. Se entiende por enfoque clínico el estudio comprensivo y en profundidad de casos singulares; por tanto, la unidad de análisis está dada por cada clase escolar entendida como un docente, un grupo de alumnos y una asignatura en un momento socio-histórico dado (Mastache, 2012). Este enfoque toma en cuenta las finalidades y no sólo las causas; busca la comprensión en profundidad de la situación en su singularidad considerando la multiplicidad de atravesamientos que la construyen; supone la inclusión de la temporalidad y de la historicidad; propone el carácter complejo de su objeto de estudio; se orienta a la comprensión de lo intersubjetivo, lo subjetivo y el espacio institucional –en tanto la situación se da siempre en un contexto del que forma parte en articulaciones múltiples–, desde una intencionalidad manifiesta por comprender la alteridad y respetuosa de la reciprocidad de intercambios; a la vez que reconoce la opacidad de los fenómenos (Ardoino, 1997; Souto, 2000, 2014). Desde esta perspectiva, se considera que la generalidad se encuentra inscrita en la particularidad de cada caso. No se trata de buscar la repetición del fenómeno, sino que la validez se encuentra en la profundidad del estudio (Souto, 2014). En este sentido, el enfoque clínico supone la posibilidad de teorizar a partir de lo que

se conoce y comprende de los sujetos considerados como únicos y en situaciones irrepetibles (en un aquí y ahora que incluye la historia) y de llegar, por la profundidad del análisis de cada caso, a construir modelos teóricos del funcionamiento del sujeto como tal y, por tanto, generales (Blanchard Laville, 1996).

### III. CONSIDERACIONES TEÓRICAS

Actualmente, en todas las jurisdicciones de nuestro país, los diseños curriculares de los distintos niveles del sistema educativo deben adecuarse a las prescripciones de la Ley de Educación Nacional 26.206, promulgada en diciembre de 2006, que regula el ejercicio de enseñar y aprender consagrado en el art. 14 de la Constitución Nacional y en los Tratados Internacionales de Derechos Humanos de jerarquía constitucional (conforme art. 75, inc. 22 de la Constitución Nacional).

El art. 8° de la Ley de Educación Nacional establece que la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común.

Por su parte, el art. 11 determina que uno de los objetivos de la política educativa es brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.

Específicamente, en lo que respecta a la educación secundaria, el art. 30 fija que uno de sus objetivos es brindar una formación ética que permita a los/las estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación y se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

Asimismo, el art. 92 establece contenidos curriculares comunes a todas las jurisdicciones, entre los que se encuentran el ejercicio y construcción

de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos, en concordancia con lo dispuesto por la ley 25.633 (inc. c).<sup>2</sup>

No obstante, la vigencia de un texto legal que orienta y prescribe los propósitos y contenidos de la formación ciudadana, las múltiples dimensiones que atraviesan el concepto de ciudadanía y el carácter multidisciplinar de la formación permitirían comprender la persistente falta de claridad en sus definiciones y fundamentos (Mastache, 2019).

Así ello, algunas tensiones teóricas que estructuran la asignatura son: a) la formación en valores y la educación en contenidos; b) la formación de ciudadanos como sujetos individuales y la formación de ciudadanos como sujetos políticos; c) la perspectiva universalista de los Derechos Humanos y la perspectiva comunitarista que privilegia las identidades culturales, y d) la promoción de hábitos y conductas socialmente aceptables y la promoción del desarrollo del juicio moral en cada individuo (Schujman, 2008).

En el contexto argentino, el concepto de negacionismo se circunscribe a una política que promueve una desnaturalización del pasado, caracterizando al terrorismo de Estado aplicado en Argentina como una “guerra” (Ranalletti, 2009).

En relación con los discursos negacionistas, Rivera (2014) señala que la restricción de opiniones y puntos de vista sobre hechos históricos – por más reprobables que sean – en esferas de debate público configura limitaciones arbitrarias al derecho a la libertad de expresión, en tanto que parte esencial de ese derecho consiste en poder participar como ciudadanos en procesos de formación de opinión pública y de influir en el ambiente político. En ese sentido, el debate debe permanecer siempre abierto no pudiendo el Estado consagrar verdades ideológicas oficiales

<sup>2</sup> La Ley 25.633 (2002) es la que instituye el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia y ordena la inclusión en los respectivos calendarios escolares de jornadas que consoliden la memoria colectiva de la sociedad, generen sentimientos opuestos a todo tipo de autoritarismo y auspicien la defensa permanente del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.

no susceptibles de ser cuestionadas por los ciudadanos, ya que ello afectaría el sistema democrático (Rivera, 2014). No obstante lo referido, Thus (2019), por su parte, agrega que debemos ser conscientes de que, en muchos casos, cuando sometemos a un debate abierto, plural y razonable las expresiones que niegan las prácticas genocidas, ello puede implicar la aceptación acrítica de las condiciones brutales a través de las cuales, bajo el andamiaje liberal moderno, se manifiesta la dominación comunicacional (Thus, 2019).

Es dable destacar que los valores están dados por creencias profundas de los individuos, basadas en la religión, ideología u orientación cultural y, si bien pueden modificarse con el tiempo, son bastante permanentes para cada persona en particular, por lo que no sería posible, en principio, arribar con facilidad a un acuerdo en caso de presentarse un conflicto (Highton y Álvarez, 1996). A menudo, los valores parecen ser compartidos, pero existen controversias en la forma de interpretarlos en situaciones concretas (Trilla, 1995).

Trilla (1995) define a los conflictos de valores como aquellos que surgen ante una cuestión determinada para la cual existen distintas opciones que tratan de fundamentarse mediante referencias axiológicas diferentes. Se trata de cuestiones con contenidos de carácter moral, político o ideológico. El autor explica que ante la existencia de un conflicto de valores los docentes pueden optar por asumir una postura de neutralidad o de beligerancia. La postura de neutralidad es definida como aquella que, ante un conjunto de opciones existentes respecto de un objeto determinado, no apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás. La postura de beligerancia, por su parte, es definida como aquella que, en igual situación, apoya a una (o unas) de ellas por encima de las demás. Asumir una postura de neutralidad o de beligerancia no se refiere al hecho de tener o no preferencias (personales, profesionales, institucionales) frente al objeto de que se trate, sino al hecho de manifestarlas o no, y de actuar o no, en función de tales preferencias en el contexto de la actividad educativa (Trilla, 1995).

Agrega el citado autor que la discusión sobre la neutralidad y la beligerancia carece de sentido si no se especifica en torno a qué los docentes o la institución educativa deben manifestarse de una u otra forma. No es lo mismo, por ejemplo, asumir una u otra postura frente a los



derechos humanos que frente a los programas de los distintos partidos políticos ante unas elecciones. Por lo tanto, para poder establecer algún tipo de orientación normativa en torno a la conducta pertinente (neutral o beligerante) de los docentes es preciso definir algún criterio de demarcación sobre los valores que en cada caso entren en juego (Trilla, 1995).

Finalmente, el autor señala que los docentes requieren extremar su sensibilidad para captar la implicación afectiva o el grado de emotividad que suscita en los alumnos el tema en cuestión y ponderar las consecuencias que en relación con estas implicaciones tendrá su intervención neutral o beligerante. En ocasiones, la implicación personal del alumno puede hacer recomendable que los docentes actúen también en su dimensión más personal y afirmen honestamente su propia opción; en otras ocasiones, la prudencia aconseja la abstención o neutralidad (Trilla, 1995).

Ahora bien, los conflictos son procesos interaccionales entre dos o más partes en los cuales predominan interacciones antagónicas en las que las personas que intervienen lo hacen con sus acciones, sus pensamientos, sus afectos y sus discursos (Suárez, 2012). Con frecuencia, las causas de los conflictos se superponen y separarlas constituye una parte esencial del análisis que precede a su resolución (Acland, 1993).

Los conflictos de objetivos son aquellos en que las partes se disputan una misma cosa o cuando tienen intereses opuestos o diferentes (Suárez, 2012). El conflicto sobre el territorio físico o psicológico es un ejemplo de esta clase de conflictos. El territorio psicológico es tan importante como el territorio físico porque cuando las personas se sienten amenazadas en su territorio psicológico se sienten atacadas en su sentido de identidad (Acland, 1993).

La interacción comunicacional también puede ser causa de conflictos. Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (1991), al analizar los efectos que la comunicación tiene sobre la conducta de las personas, afirman que “La naturaleza de la relación depende de la puntuación de las secuencias de la comunicación entre los comunicantes” (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 1991, p. 60). La falta de acuerdo con respecto a la manera de puntuar la secuencia de hechos es la causa de incontables conflictos en las relaciones.



La negociación colaborativa y la mediación constituyen métodos adecuados de resolución de conflictos. La negociación consiste en un proceso voluntario, predominantemente informal, no estructurado, que las partes utilizan para llegar a un acuerdo mutuamente aceptable (Highton y Álvarez, 1996). La negociación colaborativa resulta un método de negociación diseñado explícitamente para producir resultados prudentes en forma eficiente y amistosa. Este método requiere la aplicación de cuatro principios básicos: 1) separación de las personas del problema; 2) concentración en los intereses; 3) generación de opciones; y 4) aplicación de criterios objetivos de legitimidad (Fisher, Ury y Patton, 1985).

Por su parte, la mediación consiste en un procedimiento no adversarial en el cual un tercero imparcial ayuda a las partes a negociar para llegar a un acuerdo mutuamente aceptable (Highton y Álvarez, 1996).

En mediación se utiliza el concepto “legitimación” para hacer referencia a las acciones que llevan a cabo los mediadores para validar determinado reclamo, necesidad, apreciación, actitud de las personas frente a un tema determinado. Existen dos tipos de legitimación: la legitimación sustancial (o de los contenidos) y la legitimación relacional (Diez y Tapia, 2010). La primera se realiza apelando a criterios objetivos de legitimidad, definidos como pautas a la luz de las cuales pueden analizarse distintas opciones y cuyo contenido no depende de la voluntad de las partes. Además de ser independientes de la voluntad de las partes, los criterios objetivos deben ser legítimos, prácticos y susceptibles de aplicación por ambas partes. De este modo, resultan ser incuestionables para todas ellas (Caram, Eilbaum y Risolía, 2013). Los criterios objetivos de legitimidad son útiles tanto para persuadir al otro de que un argumento es razonable más allá de los deseos propios, como para protegerse del otro cuando pretende imponerse sobre la voluntad o valoración objetiva (Diez y Tapia, 2010). Por su parte, la legitimación relacional se define como la posibilidad de justificar, o al menos explicar, las razones o las causas que hacen que alguien adopte actitudes, comportamientos o posiciones. Se sostiene que alguien se sentirá legitimado en su sentido relacional cuando haya logrado justificar, o al menos explicar, de algún modo positivo sus actitudes, atributos, pretensiones, etc., frente a los otros (Diez y Tapia, 2010).

Además de la legitimación sustancial y relacional, existen otras herramientas que utiliza el mediador para intervenir en los procesos conflictivos. Así, por ejemplo, el reencuadre, definido como la herramienta mediante la cual se propone un nuevo marco que permite mirar el problema desde otra perspectiva. Es un modo diferente de mostrar la situación con el objetivo de intentar cambiar las percepciones o que las personas puedan comprender la percepción del otro. Mediante esta técnica, el mediador propicia que las personas puedan ver las razones que los demás tienen para adoptar determinadas actitudes (Diez y Tapia, 2010).

#### IV. PRINCIPALES RESULTADOS

A los fines de elaborar el trabajo que aquí nos convoca, hemos decidido escoger los diálogos entre la residente y un alumno en dos momentos de la clase, después de haberse proyectado un material audiovisual titulado “Retrato de un genocidio”. El mismo mostraba a las “Madres de Plaza de Mayo” hablando en primera persona de las desapariciones de sus hijos durante la última dictadura militar. Al finalizar la proyección, la docente propone realizar una actividad de análisis.

Fragmento nro. 1:

Al terminar el video, la docente le pregunta al grupo: *¿Qué me pueden decir?* y algunos alumnos responden: *“Son las Madres de Plaza de Mayo”*. La residente pregunta: *¿Y qué relatan?* Mientras los estudiantes responden a modo de lluvia de ideas: *“secuestros, torturas, robos...”*, un alumno interviene dando lugar al siguiente intercambio:

Alumno: Hubo personas que fueron a parar al mar, después vinieron a parar acá a la montaña. Yo lo sé porque simplemente yo también estuve estudiando esto. A nosotros también nos hacen saber del tema.

Docente, da unos pasos hacia adelante en dirección a donde se encuentra sentado el alumno, a la vez que dirige la mirada sobre él: *¿A nosotros? ¿Quiénes somos nosotros?*

Alumno: ¡los militares!

Docente: *¿los militares? ¿Vos estudiás para militar o sos militar?*

Alumno: ¡Soy militar!

Docente: ¡Sos militar, bien!

Alumno: Soy militar... llevo 4 años incorporado al ejército.

Docente: ¿Oficial?

Alumno: ¡no! ¡A punto de ser Oficial! Y sí, obviamente, nosotros estudiamos esto [...] También ahí vemos la diferencia de cómo lo ve la gente civil y cómo ve un militar [...] cómo fueron las cosas en realidad [...] en ese tiempo, cómo pasaron, porque la gente lo único que sabe es que los militares fueron los malos, pero tendrían que saber lo que pasaba realmente ahí dentro del círculo militar porque en ese tiempo, también viene incluida la política, la política también era una cagada, por decirlo así, disculpe a palabra.

Docente: ¿Por qué? ¿Qué pasó con la política?

Alumno: Ahí estaba metido más que nada [...] ¿Cómo se llama éste? ¿No era Perón?

Docente: ¿A quién le hicieron el golpe militar?

Otro alumno: ¿A Perón?

Docente: Isabel Perón.

Alumno: Ahí se metió el ejército, que también estuvo mal [...] serían los altos grados, o sea los de mayor jerarquía que también estuvieron mal en hacer lo que hicieron.

Docente: Claro.

Alumno: Porque ahí había mucha gente, por ejemplo [...] yo le tenía bronca a él (dirigiendo la mirada a un compañero) y le digo yo a otro soldado: Vaya con ese pelotón y secuestrarle a la familia o a él [...] porque pasaba eso.

Docente: ¿Eso pasaba en ese momento?

Alumno: ¡Pasaba eso! ¡Claro! Era como una toma de venganza más que nada.

Docente, mirando al alumno y con el cuerpo levemente inclinado hacia adelante: ¿era algo personal, decís vos?

Alumno: Sí, hubo casos que eran personales.

Docente: Pero acordate que, si fueron por causas personales, fueron treinta mil desaparecidos.

Alumno asiente con la cabeza.

Docente, mirando al grupo de alumnos: Entonces, ¿qué habrá pasado? ¿Qué habrá sucedido?

Alumno: Entonces, capaz, si uno de su familia era militar y tuvo conflicto con otro militar ahí adentro de mayor jerarquía, que su familia...

Docente: Pero acordate que son treinta mil desaparecidos.

Alumno: Sí, son muchos.

Docente: ¿Entonces?

Alumno: Ósea, es el concepto que tengo yo.

Docente: Ah bien.

Alumno: De vista.

Docente: Pero son muchos.

Alumno: Son muchos casos también que tienen sus diferencias. ¿Por qué fueron esas personas? Porque había otras personas...

Docente: ¿Qué personas? A ver...

Otro Alumno: Los que se expresaban en contra del gobierno eran enemigos del gobierno y los mandaban a matar a todos.

Docente dirigiéndose al grupo de alumnos: ¿Y quiénes eran los enemigos del gobierno?

Otro alumno: Gente revolucionaria que no quería seguir las normas, que no tenían los mismos pensamientos que los militares.

Docente: Gente revolucionaria. Y esa gente revolucionaria, ¿cómo se daban cuenta de quiénes eran los revolucionarios?

Otro alumno: Porque querían cambiar el país.

Docente: Porque pensaban diferente. ¿Sí? ¿Y porque pensaban diferente, el gobierno tenía el derecho o la facultad de matar a las personas?

Varios alumnos al unísono: No.

Docente: No. ¿Entonces que se está violando ahí?

Otro alumno: Un derecho.

Docente: Un derecho humano. ¿Sí? El derecho a la vida.

Otro alumno: Y a la expresión.

Docente: Y a la libre expresión. ¿Sí?

Fragmento nro. 2:

La segunda situación tuvo lugar hacia el final de la clase, luego de que la residente les solicitará a los alumnos leer lo que anotaron en sus carpetas sobre el video proyectado. Los estudiantes comenzaron a leer sus anotaciones, mientras que el alumno que había tenido el intercambio guardó sus útiles, se levantó de su banco y se puso la campera:

Alumno, parado con la campera puesta y los útiles en la mano: No es lo mismo a lo que yo había visto. Tiene un poco de lo que fue...

Se escucha murmullo del resto de los alumnos.

Docente, mirando al grupo: Sh, escuchemos al compañero (regresando la vista hacia el alumno) ¿No es lo mismo?

Alumno: No, no es lo mismo. Ustedes lo ven de una forma al no conocer lo que pasó en el círculo militar. Pero hay que verlo de esa forma también. De ese lado estaría bueno que lo mostraran.

Docente: Pero ahora lo que estamos viendo en el video son los testimonios de las Madres de Plaza de Mayo. A ellas les pasó eso. A ellas les desaparecieron los hijos. Eso pasaba en ese momento. Nosotros mostramos esto que son las memorias colectivas de las Madres de Plaza de Mayo.

Ahora bien, con el objeto de estructurar el análisis de los fragmentos, hemos decidido abordarlo en torno a los siguientes ejes: 1) Las causas del conflicto que se presta en la clase; 2) la postura adoptada por la residente ante la emergencia de un conflicto de valores, y 3) los principios de la negociación colaborativa y las herramientas propias del campo de la mediación utilizados por la residente para la conducción del conflicto de valores.

### 1. LAS CAUSAS DEL CONFLICTO QUE SE PRESENTA EN LA CLASE

El diálogo entre la residente y el alumno nos permite dar cuenta de la emergencia de un conflicto si tomamos en consideración las interacciones antagónicas que se presentan a nivel discursivo entre la practicante y el estudiante. En cuanto a las causas del conflicto, las mismas están dadas por los valores en juego, por los intereses de las partes y por la divergencia en la puntuación de los hechos en los discursos.

- *Conflicto de valores*: Si bien los valores en pugna no son expresados abiertamente por la residente ni por el alumno, consideramos que se presenta un conflicto de dicho tenor. La docente manifiesta una posición crítica hacia las violaciones de derechos humanos cometidas durante la última dictadura militar por medio de la pregunta: “¿Y porque pensaban diferente, el gobierno tenía el derecho o la facultad de matar a esas personas?” (fragmento nro. 1). El estudiante, por su parte, pareciera enmarcar los crímenes de la dictadura en una supuesta necesidad de recomponer el orden político y social del país al manifestar: “porque en los actos de ese tiempo también viene incluida la política. La política también era una cagada, por decirlo así, disculpe

*la palabra [...] Vendría a ser una cagada la política en ese tiempo, cuando fue ese golpe militar” (fragmento nro. 1).*

Así, los fragmentos transcritos nos llevan a considerar la existencia implícita de una oposición entre los valores “democracia y respeto a los derechos humanos” que defiende la docente y el valor “orden social y político” que pareciera defender el alumno. Si bien estos valores no resultan necesariamente opuestos, la controversia se suscita en la forma de interpretarlos en la situación concreta.

- *Conflicto de intereses*: Los intereses constituyen también una causa de conflicto, en razón de las diferencias que se evidenciarían al respecto entre la docente y el estudiante. El interés de la residente estaría dado por fomentar una visión crítica del terrorismo de Estado y del accionar militar durante la última dictadura, mientras que el interés del alumno sería la defensa de su identidad de grupo en tanto que militar.

Asimismo, la defensa de la posición del estudiante no tendería sólo a la defensa de sus valores, sino que pareciera implicar también una necesidad de reafirmar su identidad. Esto se evidencia, por ejemplo, en las frases: “Y sí, obviamente, nosotros estudiamos esto [...] También ahí vemos la diferencia de cómo lo ve la gente civil y cómo ve un militar [...] cómo fueron las cosas en realidad [...] en ese tiempo, cómo pasaron, porque la gente lo único que sabe es que los militares fueron los malos, pero tendrían que saber lo que pasaba realmente ahí dentro del círculo militar” (fragmento nro. 1) y “...Ustedes lo ven de una forma al no conocer lo que pasó en el círculo militar” (fragmento nro.

- 2). Identificar los intereses del alumno resulta de gran importancia para poder facilitar la conciliación de intereses diferentes. De lograrse, el estudiante podría adoptar una visión crítica del accionar militar durante la dictadura sin dejar de sentirse reconocido en su identidad de grupo.
- *Conflicto en la interacción comunicacional*: Otra causa del conflicto estaría dada por la diferencia en la puntuación de los hechos en las narrativas de la residente y del alumno. Mientras que la practicante toma como punto de partida de su discurso las violaciones de derechos humanos cometidas durante la dictadura militar, el

estudiante se sitúa en los acontecimientos previos a la dictadura para justificar su postura. Ello puede verse, por ejemplo, en las siguientes frases: *“...porque la gente, lo único que sabe la gente es que los militares fueron los malos, pero también tendrían que saber lo que pasaba realmente ahí dentro del circuito militar sería, porque los actos en ese tiempo, también viene incluida la política”* (fragmento nro. 1) y *“Ustedes lo ven de una forma al no conocer lo que pasó en el círculo militar. Pero hay que verlo de esa forma también. De ese lado estaría bueno que lo mostrarán”* (fragmento nro. 2).

La residente pareciera identificar y marcar la diferencia de puntuación de los hechos, con vistas a intentar lograr un acuerdo: *“Pero ahora lo que estamos viendo en el video son los testimonios de las Madres de Plaza de Mayo. A ellas les pasó eso. A ellas les desaparecieron los hijos. Eso pasaba en ese momento. Nosotros mostramos esto que son las memorias colectivas de las Madres de Plaza de Mayo”* (fragmento nro. 2). De esta manera, la aclaración de la docente sobre la puntuación de los hechos de su discurso podría ayudar a resolver el conflicto surgido en la interacción comunicacional.

## **2. LA POSTURA ADOPTADA POR LA RESIDENTE ANTE LA EMERGENCIA DE UN CONFLICTO DE VALORES**

Como mencionamos en el apartado anterior, la divergencia de los valores en juego, aunque no abiertamente explicitados, constituye una de las causas del conflicto. La postura adoptada por la residente y la forma de manifestarse resultarían fundamentales para cumplir los propósitos de enseñanza y dar cumplimiento con el mandato de la Ley de Educación Nacional ya señalados.

Los fragmentos de la clase analizados a luz de las prescripciones de la Ley de Educación Nacional dan cuenta de que el rol docente se encontraría en una evidente tensión en función a los diversos propósitos y contenidos de la asignatura. Por un lado, los profesores deben promover en cada alumno la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, de respeto a la diversidad y de participación democrática, lo que implica promover el respeto a las subjetividades, identidades y convicciones que los estudiantes posean, aprehendidos a



lo largo de su vida en todos los ámbitos en donde habitan. Por otro, y en simultáneo, los profesores han de generar reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y de la plena vigencia de los derechos humanos.

Ante la tensión a que da lugar esta doble demanda, los docentes pueden optar por asumir una postura de neutralidad o de beligerancia. En el caso en análisis, la profesora adoptaría una postura beligerante. Ello se evidenciaría en manifestaciones tales como: “*Acordate que son treinta mil desaparecidos*” (fragmento nro. 1) o “*A ellas les pasó eso. A ellas les desaparecieron los hijos, la familia. Eso pasaba en ese momento*” (fragmento nro. 2), y a través de preguntas tales como: “*¿Y porque pensaban diferente el gobierno tenía el derecho o la facultad de matar a esas personas?*” (fragmento nro. 1). Sin embargo, entendemos importante destacar que la postura beligerante asumida por la residente es dirigida exclusivamente hacia el contenido o tema del conflicto, demostrando una actitud de respeto hacia la subjetividad del alumno y hacia sus opiniones y proyecto de vida, considerando su implicación personal y su sentido de pertenencia de grupo.

### **3. LA UTILIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS DE LA NEGOCIACIÓN COLABORATIVA Y DE LAS HERRAMIENTAS PROPIAS DEL CAMPO DE LA MEDIACIÓN EN LA CONDUCCIÓN DEL CONFLICTO**

En los fragmentos transcritos observamos que, junto con el despliegue de habilidades psicosociales tales como la escucha activa, la empatía y el respeto por la subjetividad del alumno, la residente ha aplicado algunos principios de la negociación colaborativa y algunas herramientas propias del campo de la mediación.

a) *Principios de la negociación colaborativa*: La residente ha aplicado los siguientes principios de la negociación colaborativa: separación de las personas del problema, concentración en los intereses y apelación a criterios objetivos de legitimidad.

- “*Separación de las personas del problema*”: La practicante le ha brindado apoyo personal al alumno logrando separar la relación interpersonal del tema en discusión. No ha silenciado al estudiante ni ha menospreciado sus argumentos, sino que por el contrario alentó

su participación promoviendo la libertad de expresión, demostró respeto a sus opiniones y propició la fundamentación de sus argumentos mediante preguntas: “¿Por qué? ¿Qué pasó con la política?” y “¿Entonces qué habrá pasado? ¿Qué habrá sucedido?” (fragmento nro. 1). No sólo escuchó atentamente sus opiniones, sino que, también, les solicitó a sus pares que lo escucharan. Pese al desacuerdo con la postura del alumno, la residente demostró una actitud de respeto centrando el eje de la discusión en el problema de fondo.

- “*Concentración en los intereses*”: La residente tuvo en consideración los intereses y necesidades del alumno que subyacían a la posición asumida. A partir del intercambio generado, la practicante habría podido captar que el estudiante, mediante sus intervenciones, implícitamente estaría manifestando un sentido de pertenencia de grupo y una necesidad de reconocimiento al grado alcanzado en su formación. Ello se desprendería de frases como las siguientes: “A nosotros también nos enseñan eso”, “Llevo cuatro años incorporado al ejército” y “A punto de ser oficial” (fragmento nro. 1). Al demostrar el reconocimiento hacia los intereses del alumno, la docente generaría un clima de confianza habilitante para que el estudiante pueda aceptar otros argumentos sin sentirse amenazado en su sentido de pertenencia.
- “*Apelación a criterios objetivos de legitimidad*”: La residente intentaría lograr una apertura en la narrativa del alumno apelando a criterios objetivos de legitimidad en miras de persuadirlo, mediante frases tales como: “Acordate que son treinta mil”, refiriéndose a los desaparecidos en la última dictadura (fragmento nro. 1) y “Esto a ellas les pasó” refiriéndose al sufrimiento de las Madres de Plaza Mayo (fragmento nro. 2). Los argumentos de la practicante constituyen criterios objetivos de legitimidad porque son independientes de su voluntad y de la del estudiante, y se sustentan en hechos verificables a través de distintas fuentes fiables de información.

b) *Herramientas propias del campo de la mediación*: Las herramientas propias del campo de la mediación que utiliza la docente son:

- *La legitimación relacional*: Los fragmentos analizados darían cuenta de una legitimación relacional de la residente hacia el alumno.

Mediante preguntas tales como: “¿Sos militar?”, “¿Entonces qué habrá pasado? ¿Qué habrá sucedido?” y “¿Y qué pasó con la política?” (fragmento nro. 1) habría generado condiciones favorecedoras de la participación del estudiante, permitiendo la justificación de su posición y un sentimiento de reconocimiento en su subjetividad, su sentido de pertenencia a un grupo, el grado alcanzado en su formación.

- *La técnica del reencuadre*: Luego de reconocer los intereses del alumno que subyacían a la posición asumida, la residente intentó hacer un reencuadre de la situación en miras de que el mismo pueda colocarse en el lugar de otras personas y observar la situación desde otra perspectiva distinta a la suya. Ello se evidenciaría, por ejemplo, en la siguiente frase: “Pero ahora lo que estamos viendo en el video son los testimonios de las Madres de Plaza de Mayo. A ellas les pasó eso. A ellas les desaparecieron los hijos, la familia. Eso pasaba en ese momento. Nosotros mostramos esto que son las memorias colectivas de las Madres de Plaza de Mayo” (fragmento nro. 2). Mediante el reencuadre de la situación desde la perspectiva de las víctimas del terrorismo de Estado, la docente intenta que el estudiante pueda colocarse en el lugar de las personas que sufrieron los crímenes de la dictadura y comprender otros puntos de vista de la situación distintos al suyo. De este modo, podría abrirse un camino a un posible acuerdo.

## V. NUESTRAS CONCLUSIONES

Llegado a este punto, y a partir de los resultados obtenidos, podemos arribar a las siguientes conclusiones:

- 1) Algunos contenidos o temas que se abordan en las asignaturas referentes a la formación de la ciudadanía pueden generar opiniones o sentimientos que hacen emerger conflictos de valores.
- 2) Los distintos propósitos de las asignaturas referentes a la formación ciudadana ante la emergencia de conflictos de valores generan en el rol docente una tensión, debiendo adoptar una postura neutral o beligerante dependiendo del contenido abordado.
- 3) Los contenidos referentes al “terrorismo de Estado y construcción de una memoria colectiva” requieren que, ante la emergencia de

un conflicto de valores, los docentes adopten una postura beligerante en miras a generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y de la plena vigencia de los Derechos Humanos en miras de dar cumplimiento con el mandato de la Ley de Educación Nacional.

- 4) Los docentes deberán promover la libertad de expresión y considerar las implicancias personales y emocionales de los alumnos y demostrar sensibilidad, empatía y respeto a las subjetividades de los estudiantes.
- 5) Adoptar una postura beligerante requiere que los docentes tengan un cabal conocimiento sobre los contenidos abordados y se valgan de fuentes fiables de información que los alumnos puedan verificar, a los fines de argumentar con base en criterios objetivos de legitimidad.
- 6) Los principios de la negociación colaborativa “separación de las personas del problema”, “concentración en los intereses” y “apelación a criterios objetivos de legitimidad” y algunas herramientas que aporta la mediación, tales como la legitimación relacional y la técnica de reencuadre, constituyen estrategias eficaces para la conducción de los conflictos de valores en la formación ciudadana.

En síntesis, los resultados obtenidos nos permiten concluir que, cuando los alumnos adoptan posturas contrarias a los propósitos que en la clase se deben fomentar, emerge un conflicto que puede tener entre sus causas valores en pugna, ante los cuales, y en concordancia con lo normado en la Ley Nacional de Educación, es prudente que los docentes asuman una postura de beligerancia. Asimismo, podemos concluir que, ante situaciones que representan en el estudiante una implicación personal o afectiva en relación con el contenido del conflicto, el despliegue de un conjunto de habilidades psicosociales, tales como la escucha activa, la sensibilidad, la empatía y el reconocimiento de las subjetividades, y la aplicación de principios de la negociación colaborativa y de herramientas propias del campo de la mediación, pueden constituir estrategias eficaces para la conducción de conflictos de valores en la formación ciudadana.

## BIBLIOGRAFÍA

- ACLAND, A. F. (1993), *Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones*, Barcelona, Paidós.
- ARDOINO, J. (2005), *Complejidad y formación*, Buenos Aires, Noveduc.
- BLANCHARD LAVILLE, C. (1996), *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires, Noveduc.
- CARAM, M., D. EILBAUM y M. RISOLÍA (2013), *Mediación. Diseño de una práctica*, en *Colección y Visión Compartida*, 3ª ed., Buenos Aires.
- Catálogo de materiales educativos de la Unidad Educación de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (s. f.), *Zapala, Neuquén – Landsat 8 OLI –*, 18 de enero de 2014, Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, <<https://www.argentina.gob.ar/ciencia/conae/educacion-y-formacion-masiva/materiales-educativos/zapala-neuquen-landsat-8-oli-18-de-enero-de-2014>>.
- DIEZ, F. y G. TAPIA (2010), *Herramientas para trabajar en mediación*, Buenos Aires, Paidós.
- DUBET, F. (2003), “Mutaciones cruzadas: ciudadanía y escuela”, en JORGE BENEDICTO, M. L. M. (coord.), *Aprendiendo a ser ciudadanos*, Instituto de la Juventud.
- FISCHER, R., W. URY y B. PATTON (1991), *Getting to yes. Negotiating agreement without giving in*, Boston-New York, Houghton Mifflin Company. Trad. al castellano: *¡Sí, de acuerdo! Cómo negociar sin ceder* (2018), Buenos Aires, Vergara.
- HIGHTON, E. y G. ÁLVAREZ (1996), *Mediación para resolver conflictos*, Buenos Aires, Ad-Hoc.
- Ley 26.206 (2006), *Ley de Educación Nacional*. Fecha de promulgación: 27-12-2006. Publicada en Boletín Oficial: 28-12-2006, nro. 31.062, p. 1.
- Ley 25.633 (2002), *Conmemoraciones. Institúyese el 24 de marzo como Día Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia*. Fecha de promulgación: 22-8-2002. Publicada en Boletín Oficial: 23-8-2002, nro. 29.968, p. 2.
- MASTACHE, A. (2007), *Formar personas competentes. Reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- (2012), “Construcción de ciudadanía y procesos de subjetivación”, en *Novedades Educativas*, nro. 257, pp. 7-11.
  - (2019), “Formación para la convivencia y la ciudadanía: resultados de investigación”, en *Revista de Educación*, nro. 17.
  - (2022), “Formación Ciudadana en la Escuela Secundaria en Argentina”, en *Human Review*.

- RANALLETTI, M. (2009), "Apuntes sobre el negacionismo en Argentina. Uso político del pasado y reivindicación del terrorismo de Estado en la etapa post-1983", en *XII Jornadas Interescuelas Departamento de Historia Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche*, San Carlos de Bariloche, Universidad Nacional del Comahue.
- RIVERA (h), J. C. (2014), "La libertad de expresión y las expresiones de odio: Un estudio a partir de las concepciones de la libertad de expresión de Robert Post y Owen Fiss", en *Revista Jurídica de la Universidad de San Andrés*, pp. 80-115.
- SCHUJMAN, G. (2008), *Las políticas para el área de la formación ciudadana en las escuelas secundarias*, Buenos Aires, CIPPEC, pp. 22-33.
- SUÁREZ, M. (2012), *Mediación, conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires, Paidós.
- THUS, V. (2019), "Negacionismo y libertad de expresión: Reflexiones en torno a la criminalización", en *Lecciones y ensayos*, nro. 102, pp. 109-138.
- TRILLA, J. (1992), *La actitud del profesor en el aula ante los conflictos de valor*, Barcelona, Paidós.
- (1995), "Educación y valores comprometidos. Elementos para un planteamiento normativo sobre la neutralidad en las instituciones educativas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, nro. 7, *Educación y democracia*, pp. 95-120.
- WATZLAWICK, P., J. BEAVIN BAVELAS y D. JACKSON (1967), *Pragmatics of Human Communication*, New York-London, Norton & Company. Trad. cast. *Teoría de la comunicación humana* (1991), Barcelona, Herder, 9ª ed.

Fecha de recepción: 22-2-2023.

Fecha de aceptación: 19-5-2023.