

BIENESTAR EDUCATIVO:

**HERRAMIENTAS DE
COMUNICACIÓN Y
GESTIÓN DE
CONFLICTOS EN EL
ÁMBITO ESCOLAR**

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



Córdoba
GOBIERNO DE LA PROVINCIA

**Hacer
para
crecer**

ÍNDICE

Bienestar educativo: herramientas de comunicación y gestión de conflictos en el ámbito escolar	3
Los conflictos en el ámbito escolar	5
Conceptualización del conflicto.....	6
Actitudes frente al conflicto.....	9
Formas de abordar los conflictos.....	12
Enfoques para abordar los conflictos.....	13
Formas de resolver los conflictos: poder, derecho e intereses	14
La actitud colaborativa y el trabajo en intereses	17
La comunicación en la escuela	19
El arco de distorsión en la comunicación	20
Siempre nos comunicamos.....	22
La comunicación como herramienta para la gestión de conflictos	23
La comunicación asertiva.....	24
La escucha activa como herramienta central para la gestión de conflictos	25
La primera escucha en el marcode la guía <i>AcompañarCba</i>	26
Pautas para aprender a escuchar activamente	27
La escucha activa en los procesos de diálogo.....	28
Para pensar la propia escucha.....	28
El parafraseo como herramienta complementaria	30
Reconocimiento y legitimación como herramientas para la gestión de conflictos.....	32
El reconocimiento del otro/a.....	32
La legitimación como herramienta comunicacional	33
Reconocimiento, legitimación y convivencia en el ámbito educativo.....	34
La pregunta como herramienta para la gestión de conflictos.....	38
¿Cómo preguntar?	39
Tipos de preguntas	40
Algunas consideraciones.....	43
Kit de preguntas que abren el diálogo (para conversaciones difíciles).....	45
El replanteo como herramienta para la construcción de acuerdos.....	47
Frasas que abren el diálogo y frases que lo cierran	52
Tiempos y momentos	53
Reflexiones finales	54
Síntesis integradora: herramientas de comunicación para una gestión situada de los conflictos.....	56
Bibliografía.....	58



BIENESTAR EDUCATIVO: HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

El presente documento se inscribe en el marco de las políticas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, particularmente aquellas orientadas al fortalecimiento del **bienestar educativo como enfoque integral** que atraviesa la vida institucional, las prácticas pedagógicas y los vínculos que se construyen en el ámbito escolar.

En consonancia y articulación con los documentos ministeriales *Políticas educativas con enfoque de bienestar (2024)*, *La dimensión socio-afectiva en la escuela (2025)* y *AcompañarCBA. Guía provincial para la intervención en protección ante situaciones complejas, trayectorias cuidadas y vulneración de derechos relacionadas con la vida escolar (2026)*, este material propone profundizar el abordaje de la **gestión de los conflictos** desde una perspectiva pedagógica y comunicacional, reconociendo que forman parte de la vida escolar y que la manera en que son abordados incide directamente en la convivencia, los aprendizajes y el bienestar de toda la comunidad educativa.

Desde las políticas de bienestar, la escuela es concebida como un espacio sostenido por una pedagogía humanizadora. En este sentido, el presente trabajo parte de la dimensión socioafectiva (afectiva y emocional) en tanto constitutiva del bienestar educativo e inherente al acto pedagógico, no solo como contexto, sino como condición fundamental para el aprendizaje. De este modo, se configura como un

pilar central para el desarrollo integral de las personas y para el logro de una educación de calidad.

En este marco, el presente material se construye desde una perspectiva de gestión educativa que, a partir de la experiencia en territorio y de los aportes de diversas investigaciones, recupera y adapta **contenidos provenientes del campo de la teoría y resolución de conflictos**. En particular, se nutre de los enfoques de la negociación colaborativa, la mediación y la conciliación, seleccionando aquellas herramientas y prácticas que, por su relevancia y aplicabilidad, resultan necesarias de ser trabajadas en todo ámbito relacional e institucional, no siendo una excepción el ámbito educativo.

Con el objetivo de dignificar a las personas en el mismo acto de aprender y de enseñar, y desde una perspectiva que entiende la enseñanza y el acompañamiento como dimensiones inseparables, se resaltan como principios orientadores la afectividad, la convivencia, el cuidado, la participación colaborativa y los buenos tratos. En este marco, se busca poner **a disposición de la comunidad educativa un instrumento que acerque herramientas de comunicación y de gestión de conflictos aplicables al ámbito escolar**.

Con carácter orientador, el documento está dirigido a todos los actores de la comunidad educativa. Se centra en estimular el desarrollo de habilidades interpersonales y en presentar herramientas del campo de la gestión de conflictos —como la escucha activa y la formulación de preguntas— junto con estrategias pedagógicas e institucionales de gestión que permitan transformar las situaciones de tensión en oportunidades de transformación relacional, fortaleciendo los vínculos y promoviendo una convivencia más respetuosa y empática.

El propósito de este material es acercar conceptos, criterios y herramientas de comunicación que permitan prevenir, abordar y acompañar los conflictos de manera situada y pacífica, fortaleciendo los vínculos y la corresponsabilidad institucional a través de un diálogo colaborativo sostenido en las prácticas cotidianas de la escuela. En consonancia con los lineamientos del bienestar educativo, estas prácticas contribuyen a la construcción de un clima institucional entendido como el entramado de relaciones, modos de comunicación y condiciones socioafectivas que favorecen el cuidado, el sentido de pertenencia y el desarrollo de propuestas pedagógicas significativas, actuando asimismo como estrategias preventivas frente a situaciones que puedan afectar la convivencia escolar.

LOS CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

La vida institucional de una escuela enfrenta innumerables desafíos. Uno de los más significativos y convocantes es la existencia cotidiana de conflictos, no solo entre estudiantes como protagonistas, sino entre los distintos integrantes de la comunidad educativa. La convivencia diaria entre personas con trayectorias, roles, expectativas e intereses diversos hace que los conflictos sean parte de la dinámica habitual de las instituciones escolares.

Al hablar de *conflicto*, se suele asociar el término con connotaciones negativas, tales como problemas, peleas o disputas. Sin embargo, un análisis atento de la vida institucional permite reconocer que los conflictos siempre han existido, que son inherentes al funcionamiento de los grupos humanos y que su emergencia se vincula directamente con la diversidad propia de la condición humana.

Desde esta perspectiva, el conflicto no se considera como una situación a suprimir o evitar, sino como una expresión relacional que, si se aborda de determinada manera, puede habilitar procesos de aprendizaje, cuidado y fortalecimiento de los vínculos. En esta misma línea, los enfoques de transformación de conflictos propuestos por Lederach (2009) sostienen que la **construcción de paz** no se limita a la resolución de episodios conflictivos, sino que implica generar condiciones relacionales, institucionales y comunicacionales que favorezcan la convivencia, la participación y el reconocimiento mutuo.

Cuando los conflictos son abordados desde un enfoque participativo y colaborativo, dejan de ser concebidos exclusivamente como problemas a erradicar y se transforman en oportunidades para el desarrollo de habilidades personales y sociales, favoreciendo mejores relaciones interpersonales y grupales. La clave no reside en evitar los conflictos, sino en cómo se los comprende y gestiona dentro del ámbito escolar.

En las siguientes líneas, se abordará, en primer lugar, la conceptualización del conflicto, las distintas actitudes posibles frente a su aparición y las formas de abordarlo. Posteriormente, el documento se adentrará en la comunicación como proceso dinámico que posibilita el entendimiento entre las personas y la convivencia pacífi-

ca en las instituciones, para culminar con el análisis de herramientas y estrategias comunicacionales que favorezcan la prevención y la gestión de conflictos en las escuelas.

CONCEPTUALIZACIÓN DEL CONFLICTO

Tal como hacíamos referencia, el conflicto es un fenómeno inherente a la vida social y, por lo tanto, a la vida escolar. Allí donde conviven personas —con trayectorias, intereses, expectativas y miradas diversas—, emergen tensiones y desacuerdos que no deben ser entendidos como anomalías ni como fallas institucionales, sino como parte constitutiva de la experiencia educativa y de la convivencia cotidiana.

Desde una perspectiva teórica, Remo Entelman (2002) define el conflicto como un proceso social que se configura cuando dos o más actores perciben una incompatibilidad entre sus intereses, necesidades o valores y actúan en función de dicha percepción. Un aporte central de este enfoque es que el conflicto no se explica necesariamente por la existencia objetiva de una incompatibilidad, sino por la manera en que la situación es interpretada y vivida por las partes involucradas, lo que coloca a la percepción y a la subjetividad en un lugar central para su comprensión.

En el ámbito escolar, esta mirada resulta especialmente pertinente, ya que los conflictos se inscriben en relaciones pedagógicas, institucionales y afectivas atravesadas por percepciones, expectativas y experiencias previas. Tal como señalan los aportes de la teoría de la comunicación humana, las personas no reaccionan ante la realidad en sí misma, sino ante la **interpretación que construyen de ella en la interacción**. En este proceso, cada sujeto organiza su experiencia a partir de filtros físicos, psicológicos y culturales, configurando marcos interpretativos o “mapas” propios de la realidad que orientan la manera en que percibe, comprende y responde a las situaciones que vive (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 2011).

Estos mapas no solo interfieren en la percepción de los hechos, sino que también condicionan las atribuciones de sentido, las expectativas sobre la conducta del otro y las respuestas comunicacionales que se ponen en juego. Desde ellos, con frecuencia se presupone que los demás piensan, sienten o perciben de la misma manera que uno mismo, naturalizando la propia mirada como si fuera la única posible. Esta tendencia dificulta el reconocimiento de otras perspectivas igualmente legítimas y puede dar lugar a malentendidos, lecturas parciales de las situaciones y posicionamientos rígidos frente a la diferencia.

Asimismo, existen situaciones en las que los actores comparten intereses o percepciones coincidentes, pero encuentran dificultades para identificarlos, expresarlos

o hacerlos visibles en la interacción. En estos casos, el conflicto no se origina necesariamente en una incompatibilidad sustantiva, sino en los **modos de comunicación**, en los supuestos no explicitados y en las interpretaciones que se construyen recíprocamente. El lenguaje y la comunicación, lejos de facilitar el entendimiento, pueden entonces convertirse en un obstáculo y dar lugar a conflictos aparentes, sostenidos más por fallas en la comprensión mutua que por diferencias reales de intereses.

Avanzando con el análisis, Florencia Brandoni (2017) enfatiza la importancia de relevar las **representaciones sociales del conflicto**, dado que estas inciden de manera decisiva tanto en el modo en que los sujetos identifican una situación como problemática como en las estrategias que seleccionan para su abordaje. En su investigación sobre conflictos en el ámbito escolar, la autora señala que la representación predominante entre docentes y estudiantes es mayoritariamente negativa: los conflictos son definidos como disruptivos, indeseables y problemáticos. Solo un porcentaje reducido los concibe como sucesos previsibles dentro de la vida escolar, con una valoración neutra. Por lo tanto, se podría decir que las representaciones que se tuvieren sobre los conflictos condicionan los posicionamientos personales, las actitudes y los comportamientos frente a ellos.

Desde una perspectiva pedagógica, resulta fundamental subrayar que el conflicto no es sinónimo de violencia ni de transgresión normativa. Se trata de situaciones en las que se expresan diferencias —muchas veces percibidas como incompatibilidades— que, según cómo sean abordadas, pueden generar malestar o convertirse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento colectivo.

En esta línea, John Paul Lederach (2009) propone pensar los conflictos desde el enfoque de la transformación, invitando a ampliar la mirada más allá del problema inmediato. Esto implica atender no solo a la situación puntual, sino también a las relaciones y al contexto en el que el conflicto se inscribe, utilizando múltiples “lentes” que permitan comprender su complejidad y abrir caminos hacia el entendimiento y la convivencia.

Desde esta perspectiva, abordar los conflictos en el ámbito escolar implica asumir que no existen respuestas únicas ni soluciones inmediatas, sino que se trata de procesos que requieren tiempo, participación, escucha, acompañamiento y responsabilidad compartida. La manera en que la escuela decide posicionarse frente a los conflictos resulta clave para el cuidado de los vínculos, la convivencia y el bienestar de toda la comunidad educativa.



Actividad 1 - Un hecho, dos relatos

- **Herramienta eje:** percepción/interpretación del conflicto / “mapas” y construcción de sentido.
- **Propósito:** diferenciar hechos de interpretaciones para disminuir escalada por atribuciones rígidas.
- **Duración:** 20–30 minutos.
- **Materiales:** un caso breve escrito (8–10 líneas) sobre el conflicto escolar que se quiera abordar.
- **Desarrollo (pasos):**
 1. Lectura individual del caso (1–2 min).
 2. En parejas, completan dos columnas:
 - Hechos observables: ¿qué pasó? (sin adjetivos).
 - Interpretaciones: ¿qué creo que quiso decir/hacer el otro?

En plenario, se construye una tabla: hechos / interpretaciones / emociones / necesidades.

HECHOS	INTERPRETACIONES	EMOCIONES	NECESIDADES

- **Cierre:** ¿en qué parte se intensificó el conflicto: en el hecho o en la interpretación?
Variante rápida (10 minutos): usar una situación real del día (sin nombres) y aplicar las cuatro columnas.

Fundamentación: esta actividad se apoya en la comprensión del conflicto como proceso vinculado a la percepción (Entelman, 2002) y en la comunicación como construcción de sentido en interacción (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 2011).

ACTITUDES FRENTE AL CONFLICTO

Las actitudes frente al conflicto refieren a los modos habituales de respuesta que las personas y los grupos adoptan cuando perciben una situación de incompatibilidad. Estas actitudes no constituyen rasgos fijos de la personalidad, sino respuestas posibles que se construyen a partir de la percepción de la situación, de las experiencias previas, de las representaciones sociales del conflicto y del contexto en el que este se produce (Entelman, 2002; Brandoni, 2017).

Reconocer las distintas actitudes frente al conflicto resulta fundamental para su gestión, ya que **permite comprender cómo se posicionan los actores, anticipar dinámicas de escalada o estancamiento y abrir la posibilidad de intervenir de manera más reflexiva y consciente.**

Un modelo ampliamente reconocido para el análisis de las actitudes frente al conflicto es el que describe cinco estilos predominantes. Este modelo se organiza a partir de dos dimensiones: el grado de defensa de los propios intereses y el grado de cooperación, entendido esto último como la consideración por los intereses del otro, que puede desprenderse como interpretación del cuidado de la relación. A partir de la combinación de estas dimensiones, se identifican las siguientes actitudes:

Competir

Esta actitud se caracteriza por un alto grado de defensa de los propios intereses y un bajo nivel de cooperación. Quien adopta esta posición prioriza la satisfacción de sus propios intereses por sobre los del otro, buscando imponer su punto de vista. Si bien puede resultar eficaz en situaciones que requieren decisiones rápidas o definiciones claras, su uso reiterado tiende a generar resistencias, tensiones y deterioro de los vínculos, especialmente en contextos relacionales sostenidos en el tiempo.

Evitar

La actitud de evitación se presenta cuando hay bajos niveles tanto de defensa de los propios intereses como de cooperación. Implica postergar, eludir o negar el conflicto, ya sea por incomodidad, temor a la confrontación o percepción de falta de recursos para enfrentarlo. Aunque en algunos casos puede permitir descomprimir situaciones intensas, la evitación sostenida suele provocar la

acumulación de malestar y la reaparición del conflicto en formas más complejas o intensificadas.

Acomodar/ceder

Acomodar o ceder supone un bajo grado de defensa de los propios intereses y un alto nivel de cooperación. En esta actitud, una de las partes renuncia a sus propios intereses con el fin de preservar el vínculo o evitar la confrontación. Si bien puede contribuir a sostener relaciones en determinados contextos, cuando se convierte en una respuesta habitual puede generar frustración, desvalorización o sentimientos de injusticia, y afectar el bienestar personal y relacional.

Comprometer

La actitud de compromiso o negociación se caracteriza por niveles intermedios tanto de defensa de los propios intereses como de cooperación. Las partes buscan acuerdos parciales realizando concesiones mutuas para alcanzar una solución aceptable. Este estilo resulta útil para destrabar conflictos y avanzar en soluciones posibles, aunque no siempre permite abordar en profundidad las causas del conflicto ni atender plenamente los intereses involucrados.

Colaborar

La colaboración implica altos niveles tanto de defensa de los propios intereses como de cooperación. Desde esta actitud, se procura comprender los intereses de todas las partes y construir soluciones que los integren. Si bien requiere mayor tiempo, comunicación cuidada y disposición al diálogo, la colaboración favorece soluciones más duraderas, aprendizajes significativos y un fortalecimiento de los vínculos en la gestión de los conflictos.

Desde una perspectiva teórica, resulta importante subrayar que ninguna de estas actitudes es, en sí misma, correcta o incorrecta. Tal como plantea Entelman (2002), las actitudes frente al conflicto pueden entenderse como decisiones estratégicas dentro de un proceso dinámico, condicionadas por la percepción de la situación y por los recursos disponibles en cada contexto.

Como vimos con anterioridad, en el ámbito escolar las representaciones sociales del conflicto influyen de manera decisiva en las actitudes que se adoptan. Tal como señala Brandoni (2017), concebir el conflicto como un hecho exclusivamente negativo tiende a reforzar respuestas de evitación o imposición, mientras que recono-

cerlo como parte constitutiva de la vida institucional habilita posicionamientos más reflexivos, preventivos y constructivos.

En consecuencia, comprender las distintas actitudes frente al conflicto constituye un paso fundamental para avanzar hacia modos de gestión más conscientes y responsables. En particular, se desprende con claridad que la adopción de una **actitud colaborativa** resulta clave en el ámbito escolar, donde los vínculos son continuos, las relaciones pedagógicas se sostienen en el tiempo y el cuidado del clima institucional es una condición para el aprendizaje y el bienestar. Promover enfoques colaborativos en la gestión de los conflictos no implica desconocer los desacuerdos ni las diferencias, sino asumirlos como oportunidades para fortalecer la convivencia, construir corresponsabilidad y consolidar prácticas institucionales coherentes con una educación basada en el diálogo, el respeto y el cuidado mutuo.



Actividad 2 - Semáforo de actitudes frente al conflicto

- **Herramienta eje:** identificación de actitudes (competir, evitar, acomodar/ceder, comprometer, colaborar).
- **Propósito:** reconocer estilos predominantes.
- **Duración:** 25–35 minutos.
- **Materiales:** tarjetas o notas adhesivas (rojas/amarillas/verdes) y 3 microescenas impresas.
- **Desarrollo (pasos):**
 1. Se presentan 3 microescenas, p. ej.:
 - Interrupciones reiteradas y burlas en clase.
 - Conflicto por uso de celular en recreo.
 - Familia solicita “sanción inmediata” por situación entre pares.
 2. En equipos, identifican qué actitud aparece en el caso y la ubican en un “semáforo” según su impacto probable en el vínculo:

Rojo: aumenta tensión/estanca.

Amarillo: destraba parcialmente.

Verde: abre salida colaborativa.

3. Plenario: se discute la relación costo–beneficio de cada actitud en relaciones sostenidas.
4. Cierre: cada equipo redacta una “regla de oro” para pasar de rojo o amarillo a verde en el ámbito escolar (desescalada del conflicto).

Fundamentación: esta actividad apunta a identificar las distintas estrategias frente a los conflictos a los fines de reconocer, en los casos concretos cotidianos y de relación continuada, cómo tales actitudes favorecen la escalada o desescalada del conflicto (Entelman, 2002).

FORMAS DE ABORDAR LOS CONFLICTOS

Abordar los conflictos implica reconocer que no existen respuestas únicas ni soluciones inmediatas, sino procesos complejos que requieren una lectura situada, participación, acompañamiento y responsabilidad compartida. Desde esta perspectiva, el conflicto no se elimina, sino que se gestiona y transforma en función de los actores involucrados, del contexto institucional y de los vínculos en juego (Entelman, 2002).

Tal como plantea Entelman (2002), el conflicto es un proceso dinámico y relacional, y las decisiones que se toman para abordarlo inciden directamente en su evolución. En la escuela, estas decisiones adquieren un carácter pedagógico e institucional, ya que no solo buscan atender una situación puntual, sino también cuidar la convivencia, los vínculos y las condiciones que hacen posible el aprendizaje.

ENFOQUES PARA ABORDAR LOS CONFLICTOS

Desde la bibliografía especializada en mediación y gestión de conflictos, es posible reconocer distintos enfoques de abordaje que, en la práctica escolar, no se presentan de manera aislada, sino que suelen articularse y combinarse según las características de cada situación.

Abordaje normativo-institucional

El abordaje normativo se apoya en las normas vigentes y los criterios organizacionales que regulan la vida institucional, pudiendo incluir los acuerdos escolares de convivencia. Su función principal es garantizar previsibilidad, equidad y cuidado del colectivo, estableciendo límites claros que resguarden a las personas y a la institución.

Este enfoque resulta indispensable en el ámbito escolar. Sin embargo, cuando se utiliza de manera exclusiva o predominantemente sancionatoria, puede reducir el conflicto a una cuestión formal, sin atender las dimensiones relacionales y emocionales implicadas. En estos casos, la situación puede cerrarse desde lo normativo pero permanecer abierta en la forma de vincularse, reproduciendo tensiones o malestares no resueltos (Brandoni, 2017).

Abordaje comunicacional-relacional

El abordaje comunicacional pone el acento en los procesos de interacción, en la circulación de la palabra y en los sentidos que las personas construyen en torno a la situación conflictiva. Diversos autores señalan que muchos conflictos se intensifican no tanto por una incompatibilidad real de intereses, sino por dificultades en la comunicación, interpretaciones rígidas o malentendidos (Highton y Álvarez, 1998; Díez y Tapia, 1999).

Desde esta perspectiva, el lenguaje no solo describe el conflicto, sino que también lo construye y lo transforma. Herramientas como la escucha activa, el parafraseo, las preguntas y el reconocimiento —aspectos que se desarrollan en próximas páginas— permiten desescalar tensiones, ampliar las miradas y generar condiciones más favorables para el diálogo y la comprensión mutua.

Abordaje colaborativo y transformador

El enfoque colaborativo y transformador concibe el conflicto como una oportunidad para revisar relaciones, prácticas y sentidos, y no solo como un problema a suprimir. Lederach (2009) propone pensar los conflictos desde la transformación, lo que implica mirar más allá del episodio inmediato y atender a las relaciones y al contexto en el que el conflicto se inscribe.

Por lo tanto, este enfoque promueve la responsabilización de las personas involucradas, el reconocimiento mutuo y la construcción de acuerdos posibles, fortalece la convivencia y el clima institucional. Es importante señalar que la aplicación de un enfoque no implica la exclusión de los otros.

Por el contrario, una gestión adecuada de los conflictos en la escuela requiere la articulación de los enfoques normativo, comunicacional y colaborativo, de modo tal que las intervenciones sean coherentes, cuidadas y sostenibles en el tiempo.

FORMAS DE RESOLVER LOS CONFLICTOS: PODER, DERECHO E INTERESES

Los conflictos pueden resolverse de distintas maneras según el criterio predominante que se utilice para decidir cómo intervenir. Siguiendo la distinción propuesta por Fisher, Ury y Patton (2012), y desarrollada en el campo de la mediación por Highton y Álvarez (1998), se destacan tres grandes formas de resolución: a partir del poder, del derecho o de los intereses. Cada una de ellas responde a lógicas diferentes y produce efectos distintos en los vínculos, en la convivencia y en la continuidad de las relaciones.

Resolución basada en el poder

La resolución basada en el poder se caracteriza por la imposición de una decisión por parte de quien detenta mayor autoridad formal o capacidad de presión. En el ámbito escolar, suele expresarse a través de decisiones unilaterales en la gestión o sanciones que buscan restablecer el orden de manera inmediata.

Si bien este enfoque puede resultar eficaz para detener una conducta o resolver rápidamente una situación, su uso reiterado tiende a generar obediencia externa más que comprensión, y puede debilitar los vínculos, la participación y la corresponsabilidad institucional. Tal como señala Brandoni (2017), cuando el conflicto se aborda exclusivamente desde el poder, se corre el riesgo de invisibilizar las dimensiones relacionales y subjetivas que lo atraviesan.

Resolución basada en el derecho

La resolución basada en el derecho se apoya en normas, reglamentos y acuerdos institucionales. Cumple una función central en la escuela, ya que garantiza equidad, previsibilidad y cuidado del marco común, ofreciendo criterios claros para orientar las intervenciones.

No obstante, cuando se recurre de manera exclusiva a esta vía, el conflicto puede quedar reducido a una lectura normativa, sin atender las dimensiones emocionales, comunicacionales y relacionales implicadas. En estos casos, la situación puede resolverse formalmente, pero permanecer abierta en términos vinculares, reproduciendo malestares o tensiones latentes (Highton y Álvarez, 1998).

Resolución basada en los intereses

La resolución basada en los intereses propone desplazar la atención de las posiciones enfrentadas **hacia aquello que las partes realmente necesitan, desean o valoran**. Fisher, Ury y Patton (2012) sostienen que identificar los intereses subyacentes permite abrir caminos de resolución más creativos, participativos y sostenibles en el tiempo.

En el ámbito escolar, este enfoque implica generar espacios de diálogo donde los distintos actores puedan expresar cómo viven la situación, qué les preocupa y qué necesitan, favoreciendo la construcción de acuerdos compartidos. Este modo de resolución se vincula estrechamente con los enfoques de mediación y transformación del conflicto que ponen el acento en la participación, el reconocimiento mutuo y el cuidado de los vínculos (Diez y Tapia, 1999; Lederach, 2009) en consonancia con los lineamientos de *AcompañarCBA. Guía provincial para la intervención...* (2026), que promueve intervenciones basadas en el diálogo, la corresponsabilidad y el acompañamiento sostenido.

En la práctica institucional, estas tres formas de resolución (basadas en el poder, en el derecho y en los intereses) no se presentan de manera aislada. La gestión de los conflictos en la escuela requiere que se articulen poder, derecho e intereses, reconociendo cuándo es necesario establecer límites claros, cuándo corresponde

recurrir al encuadre normativo y cuándo es posible habilitar instancias de diálogo orientadas a los intereses, sin perder de vista el carácter pedagógico de las intervenciones.

Ahora bien, además de los criterios desde los cuales se decide intervenir en un conflicto, es posible distinguir distintos modos o dispositivos a través de los cuales estos se abordan. Estos modos implican diferentes niveles de intervención, participación de terceros y formas de toma de decisiones, configurando un continuo que va desde la evitación hasta la intervención de un tercero con capacidad de decisión, tal como se desarrolla en los materiales del Programa Nacional de Mediación Escolar (Ministerio de Educación de la Nación, 2004).

Modos de abordaje del conflicto

(Continuo de intervención y toma de decisiones)

	Evitación del conflicto	Discusión informal	Negociación	Mediación	Arbitraje
Nivel de intervención	No se interviene	Interacción espontánea entre las partes	Interacción directa intencional	Intervención de un tercero neutral	Intervención de un tercero con autoridad
Participación de terceros	No	No	No	Sí (facilita el proceso)	Sí (decide)
Toma de decisiones	No hay resolución explícita	Las partes deciden	Las partes deciden	Las partes deciden	El tercero decide
Grado de formalidad	Muy bajo	Bajo	Medio	Medio-alto	Alto

En este continuo de abordaje de los conflictos, la negociación adquiere un lugar central en tanto constituye una instancia en la que las partes, sin intervención de terceros, buscan construir acuerdos a partir del reconocimiento de sus intereses. A diferencia de la discusión informal, **la negociación supone un proceso más intencional y orientado en el que se ponen en juego habilidades**

comunicacionales, capacidad de escucha y disposición al acuerdo. En este sentido, se configura como una herramienta clave para la gestión autónoma de los conflictos, en la medida en que permite a las personas asumir un rol activo en la búsqueda de soluciones mutuamente satisfactorias. Asimismo, puede comprenderse como una instancia previa o complementaria de otros dispositivos más estructurados —como la mediación— en los que interviene un tercero que facilita el proceso sin sustituir la decisión de las partes (Fisher, Ury y Patton, 2012).

LA ACTITUD COLABORATIVA Y EL TRABAJO EN INTERESES

Avanzar hacia abordajes centrados en los intereses requiere, necesariamente, la adopción de una **actitud colaborativa frente al conflicto**. Esta actitud no supone la ausencia de normas ni la renuncia a la autoridad institucional, sino una disposición a comprender la situación desde múltiples miradas, a reconocer al otro como un interlocutor legítimo y a construir respuestas compartidas.

Tal como señalan los enfoques de mediación y transformación del conflicto, trabajar desde los intereses implica sostener espacios de diálogo cuidados, donde la comunicación cumple un rol central. La actitud colaborativa habilita el pasaje de respuestas basadas exclusivamente en el poder o en la norma hacia intervenciones más reflexivas, orientadas al aprendizaje relacional, la corresponsabilidad y el fortalecimiento de los vínculos.

En este sentido, la comunicación se constituye en un eje fundamental para la gestión de los conflictos en la escuela. Las herramientas comunicacionales no son un complemento, sino una condición necesaria para identificar intereses, desescalar tensiones y construir acuerdos posibles.



Actividad 3 - Tres puertas: poder / derecho / intereses

- **Herramienta eje:** criterios de intervención y resolución.

- **Propósito:** diseñar intervenciones equilibradas (límite + encuadre + diálogo).
- **Duración:** 30–40 minutos.
- **Destinatarios:** equipos directivos, docentes, EOE (Equipo de orientación escolar), preceptores.
- **Materiales:** 3 afiches (Poder, Derecho, Intereses) + una situación escolar.
- **Desarrollo (pasos)**
 1. Se presenta una situación, p. ej: “Estudiante se niega a guardar el celular, desafía al adulto y se retira del aula”.
 2. Equipos rotan por las “tres puertas” (8–10 min cada una) y responden:

Poder: ¿qué decisión inmediata evita daño o escalada?

Derecho: ¿qué norma/acuerdo encuadra y protege a todos?

Intereses: ¿qué necesita cada actor para recomponer vínculo y aprendizaje?
 3. Integración: diseñan una intervención en tres tiempos:

1) límite y cuidado, 2) encuadre normativo, 3) diálogo orientado a intereses y acuerdos.
 4. Cierre: definición de mínimos institucionales para casos similares (criterios compartidos).

Fundamentación: la negociación basada en intereses orienta a comprender necesidades subyacentes para acuerdos sostenibles (Fisher, Ury y Patton, 2012). La articulación entre encuadre normativo y herramientas comunicacionales es central en mediación aplicada a conflictos (Highton & Álvarez, 1998) y en abordajes escolares que evitan reduccionismos punitivos (Brandoni, 2017).

LA COMUNICACIÓN EN LA ESCUELA

La comunicación debe comprenderse como un proceso dinámico, una acción en permanente movimiento en que las personas no reciben información de manera pasiva, sino que interpretan, completan y resignifican los mensajes de acuerdo con sus experiencias, emociones, creencias y circunstancias contextuales. Comunicar implica, por lo tanto, una construcción continua de sentido que se produce en interacción con otras/os y en contextos determinados.

En este marco, la intervención comunicacional adquiere un lugar central en el abordaje de situaciones escolares. Tal como plantea *AcompañarCBA. Guía provincial para la intervención...* (2026), la primera escucha constituye un momento clave de la intervención, que requiere generar condiciones de confianza, respeto y confidencialidad, evitando juicios y prácticas revictimizantes. Estas orientaciones refuerzan la necesidad de desarrollar habilidades comunicacionales específicas que permitan acompañar las situaciones desde una perspectiva de cuidado, corresponsabilidad y respeto por las trayectorias de las personas involucradas.

Desde esta perspectiva, la comunicación no puede pensarse como un simple intercambio lineal de mensajes, sino como un proceso complejo en el que intervienen múltiples variables. En el ámbito escolar, estos procesos comunicacionales se encuentran atravesados por los roles institucionales, las historias previas de los vínculos, las expectativas mutuas y las condiciones emocionales de quienes participan en la interacción, lo que incide directamente en la convivencia y en la gestión de los conflictos.

El enfoque del diálogo desarrollado en el *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos* (Centro Nansen para la Paz y el Diálogo, 2020) refuerza esta mirada al concebir la comunicación como un proceso relacional y adaptativo, orientado a comprender al otro antes que a convencerlo, y a crear condiciones para conversaciones que habiliten el entendimiento mutuo, aun en contextos de desacuerdo.

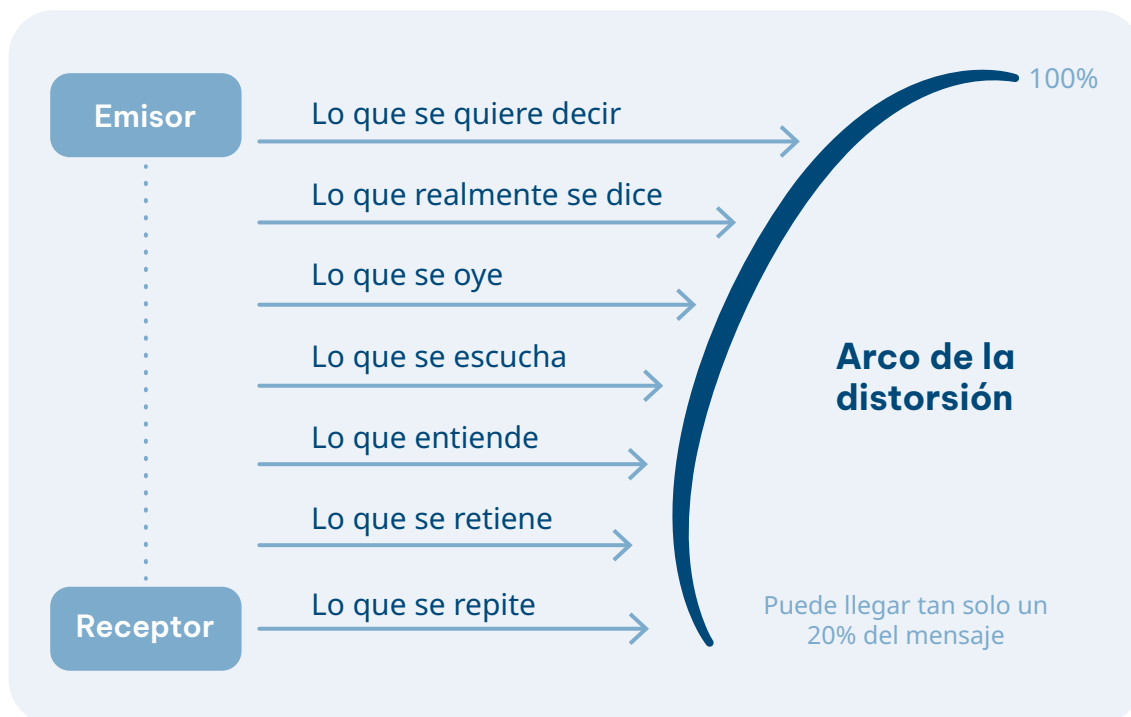
En suma, el diálogo debe constituirse en una práctica pedagógica e institucional central, en tanto organiza los modos de comunicarse, de intervenir y de vincularse en la vida cotidiana de la escuela. Entendido como un proceso que prioriza la escucha, el reconocimiento y la construcción de sentido compartido, el diálogo no se reduce a la resolución de conflictos puntuales, sino que configura las condiciones relacionales y emocionales en las que se enseña y se aprende. En este marco, dialogar implica cuidar los vínculos, regular las interacciones y sostener un clima institucional que favorezca el bienestar, la participación y la convivencia, especialmente en contextos atravesados por tensiones o desacuerdos.

EL ARCO DE DISTORSIÓN EN LA COMUNICACIÓN

En toda situación comunicacional se ponen en juego diversos mecanismos que pueden actuar como barreras u obstáculos para la comprensión del mensaje. En los enfoques de la comunicación suele utilizarse la metáfora del “arco de distorsión” para explicar cómo, entre lo que una persona intenta comunicar y lo que la otra comprende, intervienen filtros perceptivos, emocionales, culturales y contextuales que pueden modificar el sentido del mensaje.

Esta idea se sustenta en los aportes de la teoría de la comunicación humana, que señala que todo mensaje es interpretado en función del contexto y de la relación entre los interlocutores (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 2011). De este modo, en la interacción cotidiana confluyen distintas miradas y formas de interpretar la realidad, que pueden dar lugar a malentendidos, lecturas parciales o interpretaciones erróneas, favoreciendo la aparición de situaciones conflictivas. Reconocer estos procesos resulta clave para intervenir de manera más reflexiva, evitar respuestas simplificadas y promover prácticas comunicacionales más cuidadas.

Figura. Arco de la distorsión



Actividad 4 - Chequeo de supuestos (rutina de 3 frases)

- **Herramienta eje:** arco de distorsión, supuestos e interpretaciones.
- **Propósito:** prevenir intervenciones reactivas y mejorar la comunicación.
- **Duración:** 5-10 minutos (aplicable como rutina diaria).
- **Destinatarios:** adultas/os de la institución (docentes, preceptores, equipos).
- **Materiales:** ninguno (o tarjeta recordatoria).

- **Rutina (pasos)**

La actividad es individual, cada persona piensa en una situación y distingue:

1. Lo que vi/escuché fue... (hechos concretos, observables, sin agregar juicios).
2. Lo que supuse fue... (interpretación o explicación que construí sobre esos hechos).
3. Lo que necesito verificar preguntando es... (pregunta breve para chequear mi interpretación con la otra persona).

- **Cierre sugerido:** registrar un aprendizaje por semana en reunión de equipo (p. ej.: “supuesto que logré desarmar”, “pregunta que abrió el diálogo”).

Fundamentación: la comunicación no es lineal y el sentido se construye en interacción (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 2011). En mediación, la explicitación de supuestos y la escucha contribuyen a desescalar tensiones y evitar lecturas rígidas (Diez y Tapia, 1999; Highton y Álvarez, 1998).

SIEMPRE NOS COMUNICAMOS

Un aporte fundamental para comprender la comunicación como proceso es el axioma formulado por Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson (2011), quienes sostienen que es imposible no comunicarse. Este principio establece que todo comportamiento tiene valor de mensaje: incluso el silencio, la inacción o la ausencia de respuesta comunican y producen efectos en la relación (Watzlawick, Beavin Bavelas y Jackson, 2011).

Así, a través de las palabras, los gestos, la postura corporal, el tono de voz, las miradas o los silencios, las personas comunican de manera permanente. En la actualidad, además, los intercambios mediados por tecnologías —como un mensaje no respondido, un “visto” o una reacción en redes sociales— constituyen también formas de comunicación que transmiten sentidos, generan interpretaciones y afectan los vínculos.

LA COMUNICACIÓN COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

En la escuela, la comunicación puede contribuir tanto a la escalada del conflicto como a su transformación según los modos en que sea utilizada y los sentidos que se construyan en la interacción. Por lo tanto, pensar la comunicación como herramienta implica reconocer su potencial para facilitar el entendimiento, promover la convivencia pacífica y crear entornos institucionales más saludables.

Diversos autores del campo de la mediación coinciden en que muchos conflictos no se sostienen únicamente por diferencias de intereses, sino por dificultades en la comunicación: supuestos no explicitados, interpretaciones rígidas, emociones no reconocidas o escasa escucha (Highton y Álvarez, 1998; Diez y Tapia, 1999). Estas dificultades, cuando no son abordadas, tienden a profundizar los malentendidos y a reforzar posicionamientos defensivos.

En esta misma línea, el *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos* (Centro Nansen para la Paz y el Diálogo, 2020) señala que el diálogo no implica aceptar lo inaceptable ni renunciar a los propios valores, sino habilitar espacios donde sea posible comprender el punto de vista del otro/a y expresar el propio creando condiciones para el reconocimiento mutuo, aun en contextos de desacuerdo.

Desde este enfoque, las herramientas de comunicación y gestión de conflictos se entienden como recursos conscientes y entrenables que permiten fortalecer los vínculos, promover buenos tratos y abordar situaciones problemáticas de manera creativa y pacífica. Estas herramientas favorecen tanto la prevención como el abordaje de conflictos interpersonales e institucionales, y contribuyen al bienestar individual y colectivo en la escuela. Por ello, en este documento se han seleccionado las siguientes:

- comunicación asertiva,
- escucha activa,
- formulación de preguntas,
- reconocimiento y legitimación del otro.

Cabe destacar que si bien estas herramientas se presentan de manera diferenciada con fines analíticos, en la práctica, su aplicación es integral, dinámica

e interrelacionada, y contribuye a sostener una actitud colaborativa frente a los conflictos, a construir soluciones compartidas y a habilitar espacios de diálogo basados en el respeto y el reconocimiento mutuo.

LA COMUNICACIÓN ASERTIVA

La comunicación asertiva se vincula con la capacidad de expresar pensamientos, sentimientos y necesidades de manera clara, directa y oportuna, respetando tanto los propios como los de los demás. En el ámbito escolar, el desarrollo de prácticas comunicacionales asertivas resulta clave para abordar situaciones complejas sin recurrir a la imposición ni a la evitación, cuidando los vínculos y favoreciendo la comprensión mutua entre los distintos actores de la comunidad educativa.

La implementación de esta herramienta requiere intencionalidad y disposición para el diálogo. En encuentros con estudiantes, familias, docentes o equipos directivos resulta fundamental crear condiciones adecuadas para la comunicación: preparar el encuentro, elegir el espacio, definir el tiempo disponible y minimizar interrupciones. Estas decisiones no son neutras, sino que comunican disponibilidad, interés y respeto, y contribuyen a generar un clima propicio para el intercambio y el entendimiento.

Asimismo, la comunicación no verbal ocupa un lugar central en toda interacción. La postura corporal, el contacto visual, los gestos y el tono de voz acompañan —o, en algunos casos, contradicen— el mensaje verbal. Mantener una postura abierta, un trato amable y un lenguaje acorde al contexto institucional favorece el entendimiento, reduce tensiones y habilita actitudes colaborativas frente al conflicto.

Reconocer el propio estilo comunicacional y revisarlo frente a situaciones conflictivas constituye un paso clave para desarrollar prácticas más conscientes y coherentes. En este sentido, la comunicación asertiva no se reduce a una técnica, sino que implica una actitud reflexiva que integra el cuidado de sí, el respeto por la otra persona y la responsabilidad en el modo de intervenir.

La comunicación asertiva constituye una condición necesaria para expresar con claridad lo que se piensa, se siente o se necesita; sin embargo, no resulta suficiente por sí sola para sostener procesos de diálogo orientados a la gestión de los conflictos. Toda comunicación implica, además de la expresión, la capacidad de escuchar al otro.

En este sentido, la escucha activa aparece como el complemento imprescindible de la comunicación asertiva. Mientras esta última habilita la expresión respetuosa de la propia palabra, la escucha activa permite abrirse a la palabra del otro, comprender su perspectiva y reconocer las emociones, intereses y necesidades que se ponen en juego en una situación conflictiva.

En el ámbito escolar, donde los conflictos se inscriben en relaciones pedagógicas y vínculos sostenidos en el tiempo, escuchar activamente no solo favorece el entendimiento mutuo, sino que constituye una práctica central de cuidado, reconocimiento y corresponsabilidad. De este modo, la escucha activa se convierte en una herramienta fundamental para desescalar tensiones, fortalecer los vínculos y crear condiciones para una convivencia basada en el respeto y el bienestar de toda la comunidad educativa.

LA ESCUCHA ACTIVA COMO HERRAMIENTA CENTRAL PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

Escuchar constituye una dimensión fundamental de todo proceso comunicacional y, en particular, de los espacios de diálogo orientados a la prevención y gestión de conflictos. Sin embargo, escuchar no es una acción automática ni pasiva. En su *Diccionario*, la Real Academia Española define *escuchar* como “poner atención o aplicar el oído para oír algo o a alguien”, diferenciándolo de *oír*, que se refiere simplemente a la percepción de sonidos. **Escuchar implica, por lo tanto, voluntad, intencionalidad y disposición subjetiva.**

Desde esta distinción inicial, resulta posible comprender que la escucha activa supone un nivel de involucramiento mayor. En este sentido, Michael Rost (2002) define la escucha activa como un término amplio que refiere a un conjunto de comportamientos y actitudes que preparan al receptor para escuchar, concentrarse en la persona que habla y ofrecer respuestas que den cuenta de dicha comprensión.

A su vez, Antonio Estanqueiro (2006) describe la escucha activa como un verdadero arte, que requiere disponibilidad, interés genuino por la persona, comprensión

del mensaje, espíritu crítico y prudencia al momento de ofrecer opiniones o consejos. Escuchar activamente no se limita a permitir que el otro hable sin interrupciones, sino que **implica una atención física, psicológica y verbal sostenida y consciente.**

Escuchar activamente es, entonces, una práctica compleja que requiere entrenamiento y esfuerzo. Implica escuchar con los oídos, con la mente y con el cuerpo, manteniendo una actitud abierta y neutral que permita al interlocutor sentirse comprendido y no condicionado por gestos, miradas o juicios anticipados. Supone prestar atención tanto al lenguaje verbal como al no verbal, respetando silencios, pausas y tiempos subjetivos.

LA PRIMERA ESCUCHA EN EL MARCO DE LA GUÍA *ACOMPañAR*CBA

En el marco de las intervenciones institucionales, la escucha activa adquiere una dimensión específica en lo que *AcompañarCBA. Guía provincial para la intervención... (2026)* denomina *primera escucha*. Este momento inicial resulta clave en el abordaje de situaciones complejas, ya que constituye el primer espacio en el que una persona puede relatar lo sucedido y sentirse escuchada.

La primera escucha no se reduce a la recolección de información, sino que implica generar condiciones de confianza, respeto y confidencialidad, evitando juicios y prácticas que puedan desestimar o revictimizar a quien habla. En este sentido, supone una intervención cuidadosa que prioriza la disponibilidad, la escucha sin prejuicios, la protección de la intimidad y la construcción de un encuadre que permita acompañar la situación de manera situada.

Asimismo, la *Guía* orienta a sostener una actitud receptiva, garantizar la confidencialidad, ofrecer información clara sobre los posibles circuitos de intervención y dar continuidad al acompañamiento, aun cuando la situación sea derivada a otras instancias. De este modo, la primera escucha se inscribe en una perspectiva de cuidado y corresponsabilidad institucional que reconoce el valor de alojar la palabra del otro y acompañar los procesos de manera respetuosa.

PAUTAS PARA APRENDER A ESCUCHAR ACTIVAMENTE

La escucha activa puede desarrollarse y fortalecerse a partir de determinadas pautas que favorecen una comunicación más clara y cuidada. Entre ellas, se destacan:

- Generar un ambiente de diálogo relajado, íntimo y acogedor que facilite la expresión.
- Centrar la atención en la persona que habla y no en la propia respuesta.
- Dejar de lado preocupaciones o distracciones momentáneas.
- Observar e interpretar el lenguaje no verbal.
- Asentir y demostrar comprensión a través de gestos y actitudes.
- Manifestar empatía y evitar juicios de valor.
- Validar lo que la otra persona expresa, diferenciando comprender de estar de acuerdo.
- No interrumpir el relato.
- Formular preguntas para clarificar o profundizar, evitando contraargumentar.
- Reflejar el estado emocional del interlocutor, sin anticipar soluciones.
- Manifestar que se está escuchando mediante gestos que inspiren confianza.
- Disponer de tiempo, paciencia y respeto por los silencios.
- Realizar un resumen final que permita verificar la comprensión del mensaje.

Estas pautas no constituyen una técnica rígida, sino orientaciones que favorecen una escucha más consciente, respetuosa, activa, atenta, amable y paciente.

LA ESCUCHA ACTIVA EN LOS PROCESOS DE DIÁLOGO

Francisco Díez y Gachi Tapia (1999) señalan que, en los espacios de gestión de conflictos, resulta fundamental comprender cómo las personas perciben la realidad que viven y reconocer los mecanismos que influyen en dichas percepciones. En este sentido, los autores sostienen que escuchar activamente es hacer el esfuerzo de comprender al otro/a y entenderlo como tal, como otro, reconociendo su singularidad y legitimidad.

Escuchar activamente implica, por lo tanto, sostener cierta neutralidad, despojándose de prejuicios, evitando interrumpir, absteniéndose de interpretar prematuramente o de evaluar la veracidad del relato, y suspendiendo la tendencia a anticipar respuestas o conclusiones.

Por su parte, Marinés Suares (2003) destaca la importancia de comprender el relato desde el punto de vista de quien lo expresa. Para ello, propone el uso de preguntas exploratorias, el chequeo de la comprensión mediante parafraseos y resúmenes, y la legitimación como herramientas que contribuyen a generar un clima de colaboración y confianza.

El relato directo y personal cumple, además, una función central: permite a quien habla expresarse y sentirse escuchado, posibilita que la otra parte escuche el relato en primera persona y habilita una instancia de reflexión compartida sobre cómo se construyen y perciben las narrativas del conflicto.

PARA PENSAR LA PROPIA ESCUCHA

Con intención de autoevaluación, se propone reflexionar sobre las siguientes preguntas:

- ¿Pienso en mi respuesta antes de que la otra persona termine de hablar?
- ¿Me anticipo, doy mi opinión o completo frases ajenas?
- ¿Supongo lo que el otro va a decir antes de escucharlo?

La retroalimentación a partir de estas preguntas permite reconocer que la escucha activa es una habilidad que se adquiere y se mejora con la práctica, y no una capacidad innata.



Actividad 5 - Minuto espejo (escucha activa sin aconsejar)

- **Herramienta eje:** escucha activa + devolución.
- **Propósito:** entrenar escucha, reconocimiento emocional y precisión de comprensión.
- **Duración:** 10–12 minutos.
- **Destinatarios:** docentes (taller), tutorías, EOE (Equipo de orientación escolar); adaptable a estudiantes (con guía).
- **Materiales:** cronómetro.
- **Desarrollo (pasos):**
 1. **A** habla 1 minuto sobre un problema (real o simulado).
 2. **B** escucha sin interrumpir, sin aconsejar, con lenguaje no verbal de atención.
 3. **B** devuelve un espejo: —Si te entendí bien, te preocupa..., y te sentís...
 4. **A** corrige/ajusta: —Sí / no, es más bien...
 5. Rotan roles.

Variante: agregar una segunda devolución con una pregunta exploradora:

—¿Qué sería importante que pase ahora luego de haber realizado la escucha?

Fundamentación: la escucha activa se concibe como habilidad entrenable y actitud comunicacional (Rost, 2002; Estanqueiro, 2006). En procesos de gestión de conflictos, escuchar y comprender la perspectiva del otro es condición para habilitar diálogo y cooperación (Diez y Tapia, 1999; Suares, 2003).

EL PARAFRASEO COMO HERRAMIENTA COMPLEMENTARIA

Para verificar si la escucha ha sido adecuada, puede recurrirse al parafraseo, una herramienta comunicacional que consiste en **reformular el mensaje del interlocutor sin alterar su sentido esencial**. Parafrasear permite neutralizar el relato, clarificar los puntos centrales y focalizar el conflicto, evitando interpretaciones apresuradas o sesgadas.

El uso del parafraseo suele iniciarse con expresiones tales como:

- Para ver si entendí bien, lo que escuché es que...
- Corríjame si me equivoco, lo que comprendo es...

Esta herramienta tiene como finalidad reducir la carga negativa del discurso original sin modificar su contenido sustancial. Frente a relatos atravesados por descalificaciones, reproches o acusaciones, el parafraseo permite reformular el mensaje priorizando los sentimientos, necesidades o preocupaciones subyacentes, y dejando de lado expresiones que puedan intensificar el conflicto. Por ejemplo, dada la frase: “Ya no doy más, mi hijo no hace la tarea, todo el día tirado con el celular y vive contestando mal”, una posible reformulación podría ser:

- Entiendo que se siente cansada y preocupada, y que le gustaría que su hijo pudiera organizar mejor sus tiempos y responsabilidades.

De este modo, el parafraseo contribuye a desescalar tensiones, favorecer la comprensión mutua y abrir el diálogo hacia la búsqueda de soluciones posibles.



Actividad 6 - Traducción a necesidades (parafraseo)

- **Herramienta eje:** parafraseo.
- **Propósito:** transformar acusaciones en necesidades/pedidos para abrir conversaciones y llegar a acuerdos.
- **Duración:** 20–30 minutos.
- **Destinatarios:** docentes, preceptores, equipos; adaptable a familias en talleres.
- **Materiales:** listado de frases típicas “cargadas”.
- **Desarrollo (pasos):**
 1. En equipos, reciben 6 frases típicas, p. ej.:

“Ustedes nunca hacen nada con este curso”.

“Mi hijo está perseguido por la docente”.

“A mí nadie me respeta”.
 2. Reescriben cada frase con la estructura:

Entiendo que te sentís..., y que necesitás/te gustaría...
 3. Plenario: seleccionan 3 reformulaciones y se comparte el tono (calmo, claro, evitando la ironía).

Fundamentación: el parafraseo como herramienta de mediación ayuda a clarificar, reducir carga negativa y sostener la comunicación (Diez y Tapia, 1999; Highton y Álvarez, 1998). Se articula con la orientación al diálogo para la comprensión mutua (Centro Nansen para la Paz y el Diálogo, 2020).

RECONOCIMIENTO Y LEGITIMACIÓN COMO HERRAMIENTAS PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

El reconocimiento y la legitimación constituyen herramientas centrales en la gestión de los conflictos, especialmente en aquellos enfoques que conciben el conflicto como una oportunidad para transformar las relaciones entre las personas. **A través del reconocimiento, se promueve una reflexión tanto sobre el lugar del otro en la situación conflictiva como sobre el propio posicionamiento frente a dicha situación, habilitando modos de intervención más colaborativos, respetuosos y cuidadosos de los vínculos.**

Estas herramientas se inscriben específicamente dentro del modelo de mediación transformativa desarrollado por Robert A. Bush y Joseph P. Folger, quienes definen al conflicto no solo como un problema a resolver, sino como una oportunidad para el crecimiento moral y relacional de las personas. **Desde esta perspectiva, el conflicto puede favorecer procesos de revalorización de uno mismo —al tomar conciencia de las propias capacidades y recursos para afrontar dificultades— y de reconocimiento del otro, entendido como un semejante con intereses, necesidades y perspectivas propias.**

EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO/A

Para Bush y Folger (2006), el reconocimiento implica ampliar el foco, desplazando la mirada centrada exclusivamente en el yo hacia la inclusión del otro/a como interlocutor válido. Este movimiento supone un cambio significativo en la manera de posicionarse frente al conflicto, ya que permite abandonar visiones rígidas y abrirse a nuevas formas de comprender la situación. Los autores identifican algunas manifestaciones concretas de este proceso de reconocimiento:

- cuando una persona comienza a percibir al otro/a desde una óptica más favorable;

- cuando deja de considerar su propio punto de vista como el único válido y se dispone a comprender la perspectiva ajena;
- cuando es capaz de tomar decisiones a la luz de esta nueva comprensión del conflicto.

Este movimiento no implica estar de acuerdo con la otra persona ni renunciar a los propios intereses, sino reconocer su legitimidad como sujeto dentro de la relación y del conflicto, generando condiciones favorables para un diálogo más genuino.

LA LEGITIMACIÓN COMO HERRAMIENTA COMUNICACIONAL

La legitimación es una técnica que busca otorgar un lugar válido y legítimo a las personas involucradas en un conflicto, reconociendo su protagonismo, sus necesidades y su derecho a expresar su mirada. Legitima no solo el contenido de lo que se dice, sino también a quien lo dice.

Desde el campo de la mediación, Francisco Diez y Gachi Tapia (1999) señalan que la legitimación opera en dos niveles complementarios:

- **Nivel sustancial:** refiere a legitimar el contenido del mensaje. Se vincula con el reconocimiento de la pretensión o del reclamo en tanto justo o razonable, apelando a criterios objetivos. Por ejemplo, el uso de espacios, la organización de tiempos o determinadas condiciones institucionales pueden ser legitimadas desde este nivel a través de la siguiente expresión:

—Entiendo que es muy importante conversar acerca de cuál será el aula que se te asignará, porque el espacio es un factor relevante. Permíteme que revise la agenda para apartar un momento donde podamos conversar sobre ello sin interrupciones.
- **Nivel relacional:** apunta a legitimar a las personas en tanto sujetos de la relación. En muchos conflictos, las relaciones se encuentran deterioradas y las percepciones sobre el otro aparecen cargadas de connotaciones negativas. La legitimación relacional busca reparar ese vínculo, reconociendo la dignidad y la validez del otro más allá del contenido del conflicto:

—Antes de comenzar a hablar sobre el espacio que se va a asignar, quiero destacar tu dedicación y entrega a la hora de planificar porque sé que este tema es relevante para vos.



En este sentido, la legitimación no se reduce a una técnica discursiva, sino que constituye una actitud comunicacional que favorece la reconstrucción del vínculo y la generación de un clima de confianza.

RECONOCIMIENTO, LEGITIMACIÓN Y CONVIVENCIA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Los aportes de Humberto Maturana resultan especialmente significativos para pensar estas herramientas en el ámbito escolar. En *Transformación en la convivencia* (1999) sostiene que educar es convivir, y que el educando se transforma, en la convivencia, con el educador. Para que este proceso sea posible, ambos deben acceder a un espacio relacional en el que se acepten mutuamente como legítimos otros.

Desde esta perspectiva, la tarea no consiste en imponer verdades, sino en evocar un escuchar que permita aceptar o rechazar lo que se le propone desde la comprensión. El reconocimiento del otro/a como legítimo interlocutor se convierte así en una condición fundamental para el aprendizaje y para la convivencia institucional escolar.

En los procesos de gestión de conflictos, el reconocimiento y la legitimación permiten destacar las connotaciones positivas de los relatos, empatizar con las personas involucradas y reforzar su protagonismo. Al validar los dichos y las experiencias, se crean condiciones para una comunicación más equilibrada y horizontal, incluso en contextos atravesados por diferencias de roles, jerarquías, cargos o trayectorias. Por ejemplo, expresiones como “Esto que usted está diciendo es sumamente interesante” o “Como bien decís” no implican acuerdo, pero sí reconocimiento y legitimación, y propician un clima de confianza y una actitud colaborativa para avanzar en el abordaje del conflicto.



Caso 1: estudiante enojado por una sanción

Situación: un estudiante dice: “¡Siempre me retan a mí! Hay otros que hacen lo mismo y no les dicen nada”.



Respuesta que escala el conflicto (evitar): “Eso no es verdad, vos siempre sos el que empieza”.



Respuesta con legitimación:

—Entiendo que te sientas tratado de manera injusta. Que podamos revisar lo que pasó puede ayudarnos a entender mejor la situación.

Claves:

- Se legitima la emoción (injusticia percibida).
- No se valida la conducta.
- Se abre espacio de diálogo.



Caso 2: familia

Situación: una madre dice en entrevista: “La escuela nunca escucha a las familias”.



Respuesta defensiva (evitar): “Eso no es así, siempre escuchamos”.



Respuesta con legitimación:

—Entiendo que para usted es importante sentirse escuchada. Me interesa conocer mejor qué situaciones la hicieron sentir de esa manera.

Claves:

- Reconocimiento de la necesidad de ser escuchada.
- Invitación a ampliar el relato (invitando a salir de lo negativo y construir lo positivo).



Caso 3: docente con el curso

Situación: en reunión docente alguien expresa: “Este curso no quiere trabajar”.



Respuesta que invalida: “Eso es una exageración”.



Respuesta con legitimación:

—Se nota que esta situación le está generando mucho desgaste. Quizás podamos pensar juntos qué está pasando con el grupo y qué estrategias podemos probar.

Claves:

- Reconocimiento del malestar profesional.
- Apertura a reflexión colectiva.



Caso 4: conflicto entre estudiantes

Situación: un estudiante dice: “Él empezó, siempre me provoca”.



Respuesta sancionatoria inmediata: “No me importa quién empezó”.



Respuesta con legitimación:

—Entiendo que te hayas sentido provocado. Me gustaría escuchar también cómo vivió la situación la otra persona para poder entender lo que pasó.

Claves:

- Reconocimiento de la emoción.
- Inclusión de ambas perspectivas.



Caso 5: familia preocupada por una evaluación

Situación: una madre o padre plantea: “Mi hijo nunca tuvo problemas, algo está pasando en esta materia”.



Respuesta defensiva: “Su hijo no estudia”.



Respuesta con legitimación:

—Entiendo su preocupación por lo que está pasando. Revisemos juntos cómo viene trabajando su hijo y qué apoyos podemos ofrecer.

Claves:

- Se legitima la preocupación parental.
- Se orienta a la cooperación.



Actividad 7 - Legitimar sin estar de acuerdo (frases puente)

- **Herramienta eje:** reconocimiento y legitimación.
- **Propósito:** construir un “lenguaje común” de cuidado que reduzca la defensividad y habilite la conversación.
- **Duración:** 20-25 minutos.
- **Destinatarios:** equipos docentes/directivos, EOE (Equipo de orientación escolar), preceptores.
- **Materiales:** tarjetas con frases puente.
- **Desarrollo (pasos):**
 1. Presentar un set de frases puente, p. ej.:
 - “Tiene sentido que te sientas así”.
 - “Gracias por decirlo”.

- “Quiero entender tu punto de vista”.
 - “Que esto te importe, para mí es valioso”.
2. En tríadas: una persona relata, otra responde con frases puente, la tercera observa si hubo legitimación sin validar conductas.
 3. Se destacan 6 frases para usar en comunicaciones.

Fundamentación: la mediación transformativa resalta el reconocimiento y empoderamiento como procesos relacionales (Bush y Folger, 2006). La legitimación sostiene clima de confianza y cooperación en conflictos (Diez y Tapia, 1999), y se articula con la convivencia como reconocimiento del otro como “legítimo otro” (Maturana, 1999).

LA PREGUNTA COMO HERRAMIENTA PARA LA GESTIÓN DE CONFLICTOS

La pregunta constituye una de las herramientas más importantes y potentes dentro de los procesos comunicacionales y de gestión de conflictos. Su uso atraviesa todo el espacio de diálogo y cumple múltiples funciones: **recolectar información, estimular el pensamiento, activar el diálogo y generar reflexión, haciendo posible que las personas puedan observar la situación desde nuevas perspectivas.**

En los procesos de abordaje y resolución pacífica de conflictos, cada pregunta ocupa un lugar central. Para Marinés Suares (2003), constituye una intervención privilegiada, en tanto puede ser utilizada en distintos momentos del proceso y producir efectos significativos en la manera en que las personas comprenden, narran y resignifican el conflicto.

Preguntar permite entender, reflexionar y abrir caminos hacia la comprensión mutua, orientando el diálogo hacia posibles soluciones. A su vez, mediante la formulación de preguntas se recolecta información relevante, se evitan suposiciones o malentendidos, se suspenden prejuicios y se favorece la construcción de un clima de mayor confianza entre quienes se comunican.

¿CÓMO PREGUNTAR?

La calidad de las preguntas determina, en gran medida, la calidad de las respuestas. Por ello, al momento de formularlas, resulta fundamental conectarse con el relato y las emociones de la persona, teniendo en cuenta que toda pregunta produce efectos y orienta el sentido del diálogo.

Diversos autores coinciden en señalar que no resulta aconsejable formular preguntas desde el porqué o desde un lenguaje negativo, ya que esto puede generar reacciones defensivas en lugar de respuestas reflexivas. En estos casos, la persona tiende a justificar su posición, a anclarse en ella o a clausurar su narrativa, dificultando el pasaje desde las posiciones hacia los intereses (Suarez, 2003; Diez y Tapia, 1999).

Asimismo, resulta necesario evaluar la pertinencia y adecuación de cada pregunta: ¿qué se busca obtener con ella?, ¿cuál es el objetivo de su formulación?, ¿qué se hará con la información que surja? También es importante considerar el lenguaje utilizado, la entonación y los destinatarios: si la pregunta se dirige al conjunto de las personas involucradas, a ambas partes con respuestas diferenciadas, o a una persona en particular.

Enfoque narrativo y sistémico de la pregunta

Desde un enfoque narrativo y sistémico, Marinés Suarez (2003) señala que no produce el mismo efecto que una persona diga algo por sí misma a que otro lo diga por ella. Cuando el relato es expresado en primera persona, quien habla asume responsabilidad sobre sus dichos y participa activamente en la construcción de sentido.

La autora clasifica **las preguntas** en dos grandes grupos: **exploradoras y transformadoras**. Las primeras se orientan a obtener información y definir el problema;

las segundas son más operativas, buscan generar reflexión y posibilitar nuevas formas de ver la situación para alcanzar soluciones de mutuo beneficio.

En este marco, Suares introduce dos conceptos clave: bisagra y *pregunder*, que se vinculan a los componentes intrapersonal e interpersonal de la pregunta. El componente intrapersonal refiere a los procesos cognitivos de quien formula la pregunta. Toda pregunta se construye *desde* una intención y *hacia* una meta, buscando producir un determinado efecto. Reconocer el para qué y el porqué de la pregunta funciona como una verdadera bisagra en su formulación.

El componente interpersonal se vincula con quién recibe la pregunta. Suares utiliza la metáfora del aplauso: una mano representa la pregunta y la otra la respuesta; solo cuando ambas coinciden se produce el aplauso. De allí surge el término *pregunder*, que combina preguntar y responder, destacando el carácter interaccional del proceso. La respuesta permite evaluar cuán pertinente y eficaz resultó la pregunta formulada.

Este enfoque se vincula directamente con la escucha activa, ya que existe el riesgo de formular preguntas mentalmente mientras se deja de escuchar, perdiendo parte del relato. Uno de los errores más frecuentes consiste en preocuparse por “la pregunta perfecta”, descuidando lo más importante: las respuestas de las personas (Suares, 2003).

TIPOS DE PREGUNTAS

Preguntas exploradoras

Las preguntas exploradoras se utilizan con el objetivo de conocer el punto de vista de una persona sobre determinados aspectos del conflicto, comprender sus intereses, valoraciones y narrativas. Parten de una curiosidad genuina y buscan definir el problema, abandonando certezas previas. Pueden emplearse al inicio del proceso y también a lo largo de todo el diálogo. Se clasifican en:

Abiertas: permiten ampliar el relato y suelen comenzar con *¿cómo?* o *¿para qué?*, favoreciendo que la persona pueda expresar su vivencia de la situación en sus propios términos y evitando interpretaciones anticipadas. Estas preguntas contribuyen a la ampliación del discurso, aunque requieren un encuadre cuidadoso para no reforzar posicionamientos rígidos. Diez y Tapia (1999) las consideran facilitadoras de la comunicación, ya que permiten salir

de posiciones fijas y visibilizar intereses que no siempre aparecen explicitados en el conflicto. Por ejemplo:

- ¿Qué fue lo que pasó desde su punto de vista en esa situación?
- ¿Qué es lo que más le preocupa de lo que está ocurriendo?
- ¿Cómo se sintió en ese momento en la clase?
- ¿Qué le gustaría que sea diferente a partir de ahora?
- ¿Qué puede compartirnos respecto a lo sucedido?
- ¿Puede decirnos algo más acerca de lo que le preocupa?

Cerradas: se responden con *sí* o *no*, o con una única información concreta (cuándo, dónde, quién). Resultan útiles para confirmar datos, precisar información y ordenar la reconstrucción de la situación, especialmente cuando hay múltiples versiones o relatos fragmentados. No obstante, deben utilizarse con precaución, ya que pueden volverse indagatorias o coercitivas y generar resistencia. Por ejemplo:

- ¿Esto ocurrió durante la clase o en el recreo?
- ¿Estaban presentes otros compañeros cuando sucedió?
- ¿Se habló de esto previamente con algún adulto?
- ¿La familia estaba al tanto de la situación?
- ¿Cuándo es conveniente enviar este mensaje?
- ¿A qué hora podemos fijar la reunión?

Aclaratorias: se emplean cuando el relato no resulta claro o cuando existe riesgo de malentendidos; permiten precisar información y verificar la comprensión. Este tipo de preguntas resulta especialmente relevante para evitar interpretaciones erróneas o lecturas parciales que puedan intensificar el conflicto. Por ejemplo:

- Cuando dice que “es siempre lo mismo”, ¿a qué situación concreta se refiere?
- ¿Podría contarme qué fue lo que se dijo exactamente?

- ¿A qué momento del día se refiere cuando menciona lo ocurrido?
- ¿Qué entiende por “no me escucharon” en esa situación?

Preguntas transformadoras

Las preguntas transformadoras buscan producir cambios en las narrativas del conflicto. Su finalidad es ayudar a las personas a revisar su versión de lo sucedido y a reconocer que existen otras miradas igualmente válidas, favoreciendo la redefinición del problema y la construcción de opciones. Suares (2003) las subdivide en:

Reflexivas: no se responden de manera automática, sino que requieren tiempo y elaboración. Favorecen el descubrimiento de intereses, la generación de opciones, la revalorización del otro y el fortalecimiento del protagonismo. Estas preguntas contribuyen a que las personas puedan tomar distancia de la situación, revisar sus acciones y considerar nuevas formas de abordaje. Por ejemplo:

- ¿Cómo cree que se sintió la otra persona en ese momento?
- ¿Qué podría hacer distinto si esta situación volviera a ocurrir?
- ¿Qué sería importante que suceda ahora para que esto mejore?
- ¿Qué necesita para poder estar mejor en esta situación?
- ¿Cómo podríamos repensar este proyecto?
- ¿Qué acciones podemos tomar frente a esta situación?

Circulares: se basan en la causalidad circular de las relaciones interpersonales y permiten analizar una situación desde múltiples perspectivas, conectando personas, emociones, acciones y contextos. De modo ilustrativo, se puede observar la diferencia entre una formulación lineal como “¿Qué desea que suceda en los próximos meses?” y una circular del tipo *¿Qué hechos que suceden ahora podrían mantenerse en el futuro?*

Al modificar uno de los engranajes, se transforma el sistema. Facilitan la comprensión del conflicto como un proceso relacional, evitando miradas lineales centradas en la búsqueda de culpables. Por ejemplo:

- ¿Cómo cree que ve esta situación su compañero/a?

- ¿Qué piensa que diría la familia sobre lo que está pasando?
- ¿Qué cambios ha notado en el grupo desde que empezó este conflicto?
- ¿Qué hacen los demás cuando ocurre esta situación en clase?
- ¿Qué haría usted si estuviera en el lugar del otro?

Hipotéticas: permiten explorar escenarios posibles y abrir el campo de alternativas, favoreciendo la creatividad en la búsqueda de soluciones. Resultan especialmente útiles para flexibilizar posiciones y ampliar el campo de posibilidades. Por ejemplo:

- ¿Qué pasaría si pudieran conversar esto con mayor calma?
- ¿Cómo sería la situación ideal para usted?
- Si esta dificultad se resolviera, ¿qué cambiaría en el grupo?
- ¿Qué podríamos intentar que sea distinto para que esto no vuelva a suceder?

ALGUNAS CONSIDERACIONES

En ocasiones, la persona a quien se dirige la pregunta puede no responder. Esto puede deberse a dificultades de comprensión, a una formulación inadecuada, al uso de un lenguaje excesivamente técnico, a la acumulación de múltiples preguntas en un mismo enunciado o a la falta de confianza entre las partes. También puede estar vinculado a estados emocionales que bloquean el pensamiento.

Por ello, se recomienda formular una pregunta a la vez, de manera clara y pausada, y revisar la propia intervención cuando no se obtiene respuesta. Finalmente, en el caso de las preguntas abiertas, se sugiere recurrir al *¿por qué?* de manera cuidadosa y oportuna, ya que —como se ha señalado— suele inducir respuestas justificatorias y actitudes defensivas.

En este sentido, el uso conciente y situado de las preguntas permite transformar la comunicación en una herramienta pedagógica clave para la gestión de los conflictos, favoreciendo el pasaje a intervenciones que promuevan la comprensión, la reflexión y la construcción de acuerdos.



Actividad 8 - De ¿por qué? a ¿para qué? (preguntas que abren)

- **Herramienta eje:** formulación de preguntas exploradoras/transformativas.
- **Propósito:** reemplazar preguntas justificatorias por preguntas orientadas a la comprensión.
- **Duración:** 20 minutos.
- **Destinatarios:** docentes, preceptores, equipos; adaptable a estudiantes.
- **Materiales:** hoja con 8 preguntas típicas.
- **Desarrollo (pasos):**

1. Se listan preguntas frecuentes de tipo cerradas/acusatorias, p. ej.: "¿Por qué hiciste eso?".

Situaciones de convivencia entre estudiantes: "¿Fuiste vos quien empezó la pelea?", "¿Le dijiste eso delante de todos?", "¿Empujaste a tu compañero?", "¿Estabas en el aula cuando pasó?", "¿Lo hiciste a propósito?", "¿Te pidió disculpas o no?".

Situaciones de convivencia en general: "¿Trajiste el celular a la escuela?", "¿Usaste el celular en clase?", "¿Escuchaste lo que dije?", "¿Sabías cuál era la consigna?", "¿Entregaste la tarea?", "¿Llegaste tarde otra vez?", "¿Estabas prestando atención?".

Situaciones académicas: "¿Estudiaste para la evaluación?", "¿Leíste el material?", "¿Hiciste la actividad completa?", "¿Copiaste la tarea?", "¿Entendiste la consigna?", "¿Terminaste el trabajo práctico?".

Situaciones de entrevista con familias: "¿Revisó el cuaderno de comunicaciones?", "¿Su hijo estudia en casa?", "¿Hablaron ustedes con él sobre esto?", "¿Sabía usted que

esto estaba pasando?”, “¿Está de acuerdo con la sanción?”.

2. Equipos las transforman en preguntas que abren:

—¿Qué estaba pasando antes de...?

—¿Qué necesitabas en ese momento?

—¿Qué te ayudaría para que no vuelva a pasar?

—¿Cómo lo hacemos distinto la próxima vez?

3. Se construye un banco de 10 preguntas recomendadas.

Fundamentación: la pregunta como intervención privilegiada puede explorar y transformar narrativas del conflicto (Suarez, 2003). En mediación, preguntas cuidadas facilitan pasaje de posiciones a intereses y reducen escalada defensiva (Diez y Tapia, 1999; Fisher, Ury y Patton, 2012).

KIT DE PREGUNTAS QUE ABREN EL DIÁLOGO (PARA CONVERSACIONES DIFÍCILES)

Las preguntas pueden convertirse en una herramienta clave para comprender las situaciones conflictivas, ampliar las perspectivas y favorecer el entendimiento entre las personas. Cuando se formulan desde la curiosidad genuina y el respeto, contribuyen a desactivar respuestas defensivas y a generar condiciones para el diálogo. A continuación, se presentan algunas preguntas que pueden resultar útiles en ciertos contextos:

Para comprender la situación

—¿Qué fue lo que ocurrió desde tu punto de vista?

—¿Qué estaba pasando en ese momento?

- ¿Cómo viviste esta situación?
- ¿Qué fue lo que más te preocupó de lo que pasó?
- ¿Qué pensaste cuando ocurrió?

Para explorar emociones y percepciones

- ¿Cómo te sentiste en ese momento?
- ¿Qué fue lo que más te molestó o te incomodó de la situación?
- ¿Qué creés que sintió la otra persona?
- ¿Qué parte de la situación te resultó más difícil?

Para comprender intereses o necesidades

- ¿Qué necesitabas en ese momento?
- ¿Qué te hubiera ayudado a que la situación fuera diferente?
- ¿Qué te gustaría que ocurriera ahora?
- ¿Qué sería importante para vos que cambiara?

Para promover reflexión

- Mirando la situación ahora, ¿qué pensás de lo que pasó?
- ¿Hay algo que harías distinto si volviera a suceder?
- ¿Qué aprendiste de esta experiencia?

Para buscar soluciones

- ¿Qué podríamos hacer para mejorar esta situación?
- ¿Qué opciones se te ocurren para resolverlo?

- ¿Qué podríamos intentar para que esto no vuelva a pasar?
- ¿Cómo podríamos avanzar para que todos se sientan mejor con lo que acordemos?

Estas preguntas no buscan culpables ni imponer respuestas, sino comprender la situación, reconocer las distintas miradas y habilitar la construcción de soluciones compartidas. En los procesos de gestión de conflictos, la formulación de preguntas abiertas permite desplazar la atención desde las posiciones hacia los intereses y necesidades de las personas involucradas, favoreciendo el diálogo y la corresponsabilidad (Suarez, 2003; Diez y Tapia, 1999; Fisher, Ury y Patton, 2012).

EL REPLANTEO COMO HERRAMIENTA PARA LA CONSTRUCCIÓN DE ACUERDOS

En la gestión colaborativa de conflictos, una vez escuchados los relatos de las personas, comprendidas sus perspectivas y explorados sus intereses y necesidades —a través de preguntas, escucha activa y parafraseos— se habilita una instancia clave conocida como replanteo o reencuadre de la situación conflictiva.

El replanteo consiste en presentar el conflicto desde una nueva formulación, integrando los intereses y necesidades identificados a lo largo del proceso y desplazando el foco desde las posiciones iniciales hacia aquello que resulta verdaderamente significativo para las partes. En este momento, ya sea alguno de los protagonistas o quien facilita el diálogo formula lo que se denomina **pregunta de replanteo, que suele expresarse en términos tales como:**

¿Cómo podemos hacer para satisfacer estos intereses y necesidades?

Esta pregunta tiene como principal objetivo abrir un espacio de pensamiento compartido, orientado a la generación de opciones. A partir de ella, se promueve un

torbellino de ideas que promueve la creatividad y la exploración de alternativas posibles, sin evaluación inmediata, favoreciendo la participación activa de todas las personas involucradas.

Desde el enfoque de la mediación basada en intereses, Fisher, Ury y Patton (2012) sostienen que avanzar hacia soluciones sostenibles requiere separar a las personas del problema y centrarse en los intereses subyacentes, ya que es en ese nivel donde se amplían las posibilidades de un acuerdo. El replanteo opera precisamente en esta dimensión al traducir el conflicto en un desafío común a resolver.

Por su parte, Diez y Tapia (1999) señalan que el replanteo favorece el pasaje desde una lógica adversarial hacia una lógica colaborativa en tanto invita a las personas a recuperar el protagonismo y la responsabilidad en la gestión de su propia situación, dando lugar a que se reconozcan parte activa de la solución.

La herramienta del replanteo no solo busca generar opciones, sino también promover un cambio en el posicionamiento subjetivo de las personas frente al conflicto. Invita al reconocimiento del otro como interlocutor válido, al reconocimiento del conflicto como una situación que involucra a todas las partes, y a la identificación tanto de los intereses propios como de aquellos que resultan coincidentes o divergentes.

En este sentido, el replanteo habilita un ejercicio de pensamiento lateral y proyección hacia el futuro, desplazando la atención del pasado conflictivo hacia la construcción de acuerdos posibles. Tal como señala Marinés Suarez (2003), este tipo de intervenciones permite redefinir el problema y crear condiciones para que las personas elaboren soluciones que contemplen los intereses de todos los involucrados, fortaleciendo el compromiso con los acuerdos alcanzados.



Actividad 9 - Pregunta de acuerdos (replanteo/reencuadre)

- **Herramienta eje:** replanteo y construcción de opciones.
- **Propósito:** traducir el conflicto en un desafío común y generar alternativas colaborativas.
- **Duración estimada:** 25-35 minutos.
- **Destinatarios:** equipos docentes y directivos.

- **Materiales:** plantilla de replanteo.

Plantilla de replanteo (puede utilizarse directamente en la conversación)

Veo que para vos es importante _____.

Y para vos es importante _____.

¿Cómo podemos hacer para que se cuide _____
y _____, sin que se vea afectado _____?

¿Qué opciones se les ocurren que puedan ayudar a mejorar esta situación?

- **Desarrollo de la actividad**

1. Presentación de la situación: se presenta o se lee brevemente una situación conflictiva del ámbito escolar.
2. Identificación de intereses: en pequeños grupos, se identifican dos o tres intereses relevantes de cada parte involucrada en el conflicto.
3. Formulación de la pregunta de replanteo: utilizando la plantilla, los grupos formulan una pregunta de acuerdos que integre los intereses identificados.
4. Torbellino de ideas: se generan distintas alternativas posibles sin evaluarlas inicialmente, favoreciendo la creatividad y la participación.
5. Selección de opciones y acuerdo de seguimiento: se analizan las alternativas propuestas y se seleccionan una o dos opciones viables, definiendo posibles pasos de implementación o seguimiento.

Fundamentación: en los procesos de gestión colaborativa de conflictos, el replanteo constituye una intervención clave para desplazar el foco desde las posiciones iniciales hacia los intereses subyacentes de las partes. Este desplazamiento permite ampliar el campo de posibles soluciones y favorecer acuerdos más sostenibles en el tiempo (Fisher, Ury y Patton, 2012).

Asimismo, el replanteo contribuye a pasar de una lógica adversarial a una lógica colaborativa, en la que las personas recuperan protagonismo en la búsqueda de soluciones y se reconocen como parte activa en la construcción de acuerdos (Diez y Tapia, 1999).

Desde una perspectiva de transformación de conflictos, estas intervenciones permiten ampliar la mirada más allá del episodio puntual y atender a las relaciones y al contexto en el que el conflicto se inscribe, favoreciendo procesos de comprensión, aprendizaje y fortalecimiento de los vínculos (Lederach, 2009).



Situación 1: Conflicto entre docentes por uso de espacios institucionales

En una escuela secundaria, dos docentes manifiestan desacuerdos respecto al uso de la sala de informática. Una docente suele utilizar ese espacio con sus estudiantes para realizar actividades de investigación y producción digital. Señala que planifica con anticipación estas clases y que el acceso a las computadoras resulta clave para el desarrollo de sus propuestas pedagógicas.

Otro docente, que también requiere el uso de ese espacio para actividades vinculadas a su materia, expresa que en varias oportunidades ha llegado con su curso y la sala ya estaba ocupada, lo que le obliga a modificar sobre la marcha su planificación. Manifiesta que esto genera desorganización y dificultades para trabajar con su grupo.

Ambos docentes consideran legítima su necesidad de utilizar el espacio y sostienen que el problema radica en la falta de organización para su uso.

Posibles intereses a identificar:

Docente 1: sostener su planificación pedagógica / utilizar recursos tecnológicos / contar con previsibilidad en el uso del espacio.

Docente 2: disponer del espacio cuando lo necesita / evitar improvisaciones en la clase / contar con criterios claros de organización.

Ejemplo de pregunta de replanteo:

—Veo que para vos es importante poder planificar tus clases utilizando la sala de informática, y que para vos también es importante contar con ese espacio para desarrollar tus actividades con el curso, ¿cómo podríamos organizarnos para que ambos puedan utilizar la sala de informática de manera ordenada y previsible?



Situación 2: conflicto entre la escuela y una familia por una sanción disciplinaria

Un estudiante de tercer año recibe una sanción por haber utilizado el celular durante la clase, situación que se encuentra regulada por el acuerdo escolar de convivencia.

La docente señala que el estudiante fue advertido en varias oportunidades y que el uso del celular interrumpe el desarrollo de la clase y afecta la atención del grupo.

La familia, por su parte, manifiesta su desacuerdo con la sanción. Señala que su hijo estaba esperando un mensaje importante de un familiar y que considera que la escuela no contempló esa situación. Expresa, además, que el estudiante se sintió expuesto frente a sus compañeros.

La escuela sostiene la importancia de respetar los acuerdos institucionales, mientras que la familia plantea la necesidad de considerar las circunstancias particulares del caso.

Para trabajar en la actividad: posibles intereses.

Escuela: sostener las normas institucionales / cuidar el clima de trabajo en el aula / garantizar condiciones para el aprendizaje.

Familia/estudiante: ser escuchados / que se contemple la situación personal / evitar exposiciones o sanciones que perciben como injustas.

Ejemplo de pregunta de replanteo:

—Veo que para la escuela es importante cuidar los acuerdos que regulan el uso del celular en clase y sostener el clima de trabajo

en el aula. Y también veo que para la familia es importante que se contemple la situación personal del estudiante y que se sienta escuchado. ¿Cómo podríamos abordar esta situación de modo que se respeten las normas de la escuela y, al mismo tiempo, se puedan considerar las circunstancias particulares que se presentaron?

FRASES QUE ABREN EL DIÁLOGO Y FRASES QUE LO CIERRAN

En las situaciones de conflictos, la manera en que se formulan las intervenciones puede favorecer el entendimiento o, por el contrario, intensificar las tensiones. Algunas expresiones tienden a **cerrar la conversación**, generando defensividad o confrontación, mientras que otras **abren el diálogo**, legitiman a las personas y habilitan la búsqueda de soluciones compartidas.

A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Frases que tienden a cerrar el diálogo	Frases que favorecen el diálogo
"Eso no es así".	—Quisiera entender mejor cómo lo estás viendo.
"Siempre haces lo mismo".	—¿Qué estaba pasando cuando ocurrió esto?
"No es para tanto".	—Entiendo que esta situación te haya generado malestar.
"No me importa quién empezó".	—Escuchemos cómo vivió la situación cada persona.
"Eso es una excusa".	—Contame un poco más sobre lo que pasó.
"Si no te gusta, es tu problema".	—Veamos cómo podemos abordar esta situación.
"Te lo dije mil veces".	—¿Qué podría ayudarte para que esto funcione mejor?

Estas formas de intervención no implican renunciar a la autoridad ni a los acuerdos institucionales. Por el contrario, permiten sostener los encuadres necesarios

cuidando al mismo tiempo el vínculo y el clima de convivencia. La legitimación de las personas y la apertura al diálogo favorecen que los conflictos puedan ser comprendidos y abordados de manera colaborativa.

TIEMPOS Y MOMENTOS

Ahora bien, estas herramientas comunicacionales se despliegan siempre en un marco temporal e institucional concreto. Por ello, la gestión de los conflictos en la escuela requiere también ordenar tiempos y comunicaciones, distinguiendo entre lo urgente, lo importante, lo necesario y lo planificado. Cuando todo se vive como emergencia, se reducen las posibilidades de escucha, reflexión y diálogo; se incrementa la ansiedad y se debilitan los vínculos.

Reconocer prioridades, planificar acciones, elegir adecuadamente los canales de comunicación y respetar los tiempos de los otros constituye una forma concreta de cuidado institucional. La planificación no es un formalismo, sino una estrategia que protege el bienestar, reduce la sobrecarga emocional y habilita intervenciones más serenas y eficaces. Asimismo, diferenciar claramente las situaciones que requieren acción inmediata de aquellas que pueden ser abordadas de manera pausada permite preservar espacios de diálogo y evitar interrupciones innecesarias.

En este sentido, la gestión de los conflictos no se limita al momento en que estos emergen, sino que se construye cotidianamente a través de decisiones pequeñas y sostenidas: cómo y cuándo comunicamos, qué priorizamos, qué canales utilizamos y de qué modo habilitamos la palabra del otro. Ordenar las comunicaciones es, también, una forma de prevenir conflictos y de cuidar la convivencia.

En síntesis, las herramientas de comunicación presentadas, articuladas con un ordenamiento consciente de los tiempos y las comunicaciones institucionales, permiten transformar los conflictos en oportunidades de aprendizaje relacional, fortalecer la corresponsabilidad y consolidar una cultura escolar basada en el diálogo, el respeto y el cuidado mutuo. De este modo, la escuela se configura como un espacio donde lo inmediato no se confunde con lo relevante, y **donde la comunicación clara y situada se convierte en un pilar del bienestar educativo.**

REFLEXIONES FINALES

La gestión de los conflictos en el ámbito escolar constituye un desafío permanente y, al mismo tiempo, una oportunidad pedagógica de profundo valor formativo. Los conflictos no son acontecimientos excepcionales ni fallas del sistema educativo, sino expresiones inherentes a la vida institucional, atravesada por la diversidad de trayectorias, miradas, intereses y emociones de quienes conforman la comunidad educativa.

Desde el enfoque del Bienestar Educativo, abordar los conflictos implica reconocer que la convivencia, el cuidado de los vínculos y las condiciones emocionales en las que se enseña y se aprende forman parte sustantiva del acto pedagógico. En este sentido, la manera en que la escuela decide posicionarse frente a los conflictos incide directamente en el clima institucional, en la calidad de los aprendizajes y en el sentido de pertenencia de quienes la habitan.

A lo largo de este documento se ha sostenido una mirada que desplaza la lógica de la urgencia, la imposición o la mera aplicación normativa para avanzar hacia una gestión situada, comunicacional y colaborativa de los conflictos. Este enfoque fundamentado en aportes del campo de la resolución de conflictos —particularmente de la negociación, la mediación y la conciliación— permite comprender que intervenir en ellos no implica únicamente resolver situaciones puntuales, sino también construir condiciones institucionales que favorezcan el diálogo, el reconocimiento y la corresponsabilidad.

En este marco, las herramientas desarrolladas —escucha activa, formulación de preguntas, reconocimiento y legitimación, y replanteo— no constituyen recetas ni soluciones universales, sino recursos que requieren formación, práctica reflexiva y acompañamiento institucional para ser incorporados de manera sostenida en la vida escolar. Estos enfoques se nutren tanto de desarrollos clásicos del campo de la mediación y la resolución de conflictos como de producciones más recientes que continúan profundizando su dimensión relacional y transformadora, incorporando aportes actuales en materia de prevención, gestión y transformación de conflictos en contextos educativos y comunitarios.

Asumir una actitud colaborativa frente a los conflictos supone comprender que enseñar y cuidar son dimensiones inseparables. Implica habilitar la palabra, reconocer al otro como legítimo interlocutor, sostener espacios de diálogo aun en contextos de tensión y promover la corresponsabilidad en la construcción de acuerdos.

Esta perspectiva no desconoce la importancia de las normas ni de la autoridad institucional, sino que las integra en un marco más amplio de sentido, orientado al cuidado de las personas y de los vínculos.

Asimismo, ordenar los tiempos y las comunicaciones institucionales se presenta como una condición necesaria para una gestión saludable de los conflictos. Diferenciar lo urgente de lo importante, lo necesario de lo planificado, elegir los canales adecuados y respetar los tiempos de los otros constituye una forma concreta de prevención, de cuidado y de fortalecimiento del clima institucional.

En definitiva, gestionar los conflictos desde una perspectiva de bienestar educativo implica concebir a la escuela como un espacio donde los desacuerdos pueden transformarse en oportunidades de aprendizaje relacional, donde el diálogo se construye como práctica cotidiana y donde la comunicación clara y respetuosa se convierte en un pilar fundamental de la convivencia. De este modo, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que **también forma sujetos capaces de convivir, dialogar y construir respuestas colectivamente frente a los desafíos de la vida social.**

En continuidad con lo desarrollado a lo largo de este documento, se invita a los distintos actores de la comunidad educativa a profundizar estos enfoques y herramientas a través de la página web institucional de la Dirección General de Bienestar Educativo (Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior), donde se encuentra disponible una “caja de herramientas” con recursos prácticos, materiales ampliatorios y propuestas de intervención aplicables a diversos contextos. Este espacio digital reúne contenidos actualizados orientados a fortalecer las prácticas de comunicación y gestión de conflictos, ofreciendo insumos que acompañan el trabajo cotidiano de las instituciones educativas desde una perspectiva situada, colaborativa y centrada en el cuidado de los vínculos.



Herramientas de comunicación y gestión de conflictos

SÍNTESIS INTEGRADORA: HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN PARA UNA GESTIÓN SITUADA DE LOS CONFLICTOS

Las herramientas de comunicación desarrolladas a lo largo de este documento —escucha activa, parafraseo, formulación de preguntas, reconocimiento y legitimación, y replanteo— no constituyen técnicas aisladas ni procedimientos mecánicos, sino prácticas relacionales que, articuladas entre sí, permiten abordar los conflictos escolares desde una perspectiva pedagógica, colaborativa y de cuidado.

En la vida cotidiana de la escuela, los conflictos emergen en contextos atravesados por múltiples demandas, urgencias reales y presiones temporales. En este escenario, la comunicación puede convertirse tanto en un factor de escalada como en una herramienta de ordenamiento, comprensión y transformación. Escuchar activamente, preguntar con intención, legitimar a las personas y replantear las situaciones no solo posibilita comprender mejor los conflictos, sino también prevenirlos y regular los tiempos, los modos y los canales a través de los cuales estos se abordan.

La escucha activa constituye la base de todo proceso de diálogo. Escuchar con atención, respeto y neutralidad permite comprender cómo las personas perciben la situación, qué emociones las atraviesan y qué intereses están en juego. Sin escucha, no hay preguntas pertinentes; sin preguntas, no hay comprensión profunda; sin legitimación, no se construye un clima de confianza; y sin replanteo, se dificulta la elaboración de alternativas compartidas.

Las preguntas, en sus diversas modalidades, habilitan la exploración de los relatos, la reflexión y la redefinición de los problemas. Cuando se formulan con claridad, pertinencia y cuidado permiten salir de posiciones rígidas y avanzar hacia los intereses, favoreciendo la corresponsabilidad y la participación activa de las personas involucradas.

El reconocimiento y la legitimación, por su parte, introducen una dimensión ética y relacional imprescindible. Reconocer al otro como legítimo interlocutor, validar su

relato y su lugar en la situación conflictiva fortalece los vínculos y crea condiciones para una comunicación más equilibrada, aun en contextos atravesados por diferencias de roles, jerarquías o responsabilidades institucionales.

El replanteo opera como una instancia integradora de todas estas herramientas. Al reformular el conflicto desde los intereses y necesidades identificados, invita a las personas a asumir un rol protagónico en la búsqueda de soluciones, promoviendo la creatividad, el pensamiento lateral y la proyección hacia el futuro.



BIBLIOGRAFÍA

- Argentina. Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Programa Nacional de Mediación Escolar: Materiales de formación y trabajo para escuelas*. [Material didáctico].
- Brandoni, F. (2017). *Conflictos en la escuela: Manual de negociación y mediación para docentes*. EDUNTREF.
- Bush, R. y Folger, J. P. (2006). *La promesa de la mediación: Cómo afrontar el conflicto a través del empoderamiento y el reconocimiento*. Granica.
- Centro Nansen para la Paz y el Diálogo. (2020). *Manual Nansen para facilitadores de diálogo y transformación de conflictos*. Universidad Alberto Hurtado.
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2024). *Políticas educativas con enfoque de bienestar*. Secretaría de Fortalecimiento Institucional. Dirección General de Bienestar Educativo. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/biencba.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2025). *La dimensión socio-afectiva en la escuela*. Secretaría de Fortalecimiento Institucional. Dirección General de Bienestar Educativo. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/afectividad.pdf>
- Córdoba. Ministerio de Educación. (2026). *Guía provincial para la intervención en protección ante situaciones complejas, trayectorias cuidadas y vulneración de derechos relacionadas con la vida escolar*. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/SFI/DGBE/doc/GuiaInterProtSitVidaEsc-UNIFICADO-2026-03-02.pdf>
- Diez, F., y Tapia, G. (1999). *Herramientas para trabajar en mediación*. Paidós.
- Entelman, R. F. (2002). *Teoría de conflictos: hacia un nuevo paradigma*. Gedisa.
- Estanqueiro, A. (2006). *Principios de comunicación interpersonal: para saber tratar con las personas*. Narcea.

Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (2012). *Sí... de acuerdo: Cómo negociar sin ceder*. Gestión 2000.

Highton, E. I. y Álvarez, G. S. (1998). *Mediación para resolver conflictos*. Ad-Hoc.

Lederach, J. P. (2007). *La imaginación moral: el arte y el alma de la construcción de la paz*. Norma.

Lederach, J. P. (2009). *El pequeño libro de la transformación de conflictos*. Norma.

Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Dolmen Ediciones.

Real Academia Española. (s. f.). *Escuchar*. En *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed.). <https://dle.rae.es/escuchar>

Rost, M. (2002). *Teaching and researching listening*. Longman.

Suares, M. (2003). *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. y Jackson, D. (2011). *Pragmatics of human communication: A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. W. W. Norton & Company.





Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación.

Secretaría de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior.

Dirección General de Bienestar Educativo.

Autoría: Juan José Castellano y Sabrina González Solé.

Con la colaboración de Leonardo Colazo, Luján D'Adam y Mariana Guzmán.



Diseño gráfico y corrección literaria
por el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP)

Abril 2026

Autoridades

Martín Llaryora | Gobernador

Myriam Prunotto | Vicegobernadora

Horacio Ademar Ferreyra | Ministro de Educación

Victoria Flores | Secretaria General de Ambiente, Economía Circular y Biciudadanía

Luis Sebastián Franchi | Secretario de Educación

Gabriela Cristina Peretti | Secretaria de Innovación, Desarrollo Profesional y Tecnologías en Educación

Nora Esther Bedano | Secretaria de Coordinación Territorial

Claudia Amelia Maine | Secretaria de Fortalecimiento Institucional y Educación Superior

Juan José Castellano | Director General de Bienestar Educativo

Lucía Escalera | Subsecretaria de Administración



BienCBA

BIENESTAR EDUCATIVO:

HERRAMIENTAS DE COMUNICACIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS EN EL ÁMBITO ESCOLAR

MINISTERIO DE
EDUCACIÓN



Córdoba
GOBIERNO DE LA PROVINCIA

