



MEDIACION

Kathryn Girard / Susan J. Koch

Resolución de conflictos en las escuelas

Manual para educadores

GRANICA

KATHRYN GIRARD
SUSAN J. KOCH

RESOLUCION DE CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

Manual para educadores

GRANICA

©1996 by Jossey Bass inc., Publishers
de la edición original en inglés.

©1997, by Ediciones Granica S.A.
Bertrán 107, 08023 Barcelona, España
TE: 211-2112 - FAX 343-418-4653
E-mail: granica.editor@bcn.servicom-es

Lavalle 1634 - 39 (1048)
Buenos Aires, Argentina
Tels.: 374~1456 - Fax 541-373 0669
E-mail: granica@editor.virtual.ar.net

Reservados todos los derechos, incluso el de reproducción en todo o en parte en cualquier forma.

Esta edición se publica por acuerdo con el editor original, Jossey Bass Inc., Publishers

ISBN: 84-7577-429-6

Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723 Impreso en Argentina - Printed in Argentina

"La colección sobre resolución de conflictos" responde a la creciente necesidad de herramientas en el campo de la resolución de conflictos, con una definición amplia que incluye la negociación, la mediación, la resolución alternativa de disputas y otras formas de intervención de terceros. Nuestros libros tienden un puente entre la teoría y la práctica, abarcando desde el análisis descriptivo hasta la prescripción orientativa. Nuestra meta es ayudar a aquellos que están dedicados a entender y buscar modos más efectivos de abordar conflictos: profesionales, investigadores, docentes y a quienes participen de otras iniciativas profesionales y personales, aportándoles recursos para avanzar en su trabajo y para mejorar el mundo en que vivimos.

Indice

INDICE DE EJERCICIOS

INDICE DE MUESTRAS

PREFACIO

LAS AUTORAS

LOS AUSPICIANTES

MODULO 1

La naturaleza del conflicto

Objetivos

Conceptos básicos

Referencias

Ejercicios

1. 1: Definiciones de conflicto

1. 2: Metáforas de conflicto

1. 3: Palabras que significan conflicto

1. 4: Distintas maneras de analizar conflictos

Muestra 1. 1. Preguntas clave para analizar conflictos

1. 5: El caso de la bella mariposa

Muestra 1.2a. El rol del Dr. T. P. James

Muestra 1.2b. El rol del Dr. P. B. Hirera

1. 6: Análisis de conflicto

Muestra 1.3. Ver el conflicto con claridad: una guía de discusión

1. 7: Escultura de conflicto

MODULO 2

Los conceptos y las técnicas de la resolución de conflictos

Objetivos

Conceptos básicos

Referencias

Ejercicios

2. 1: Estilos de conflicto en el aula

Muestra 2. 1. ¿Cómo responde usted al conflicto?

2. 2: Evaluar

Muestra 2.2. Evaluación del estilo de conflicto personal

2. 3: La respuesta al conflicto

Muestra 2.3. Responder a la hoja de trabajo de conflicto

2. 4: Clarificación de orientaciones hacia la resolución de conflictos

2. 5: Cultura y conflicto

Muestra 2.4. Cuestionario sobre cultura y conflicto

2. 6: Técnicas de escucha activa .

Muestra 2.5. ¿Es usted un comunicador efectivo?

2. 7: Aclarar el significado con preguntas abiertas

- 2. 8: Sintetizar
- 2. 9: Reencuadrar
 - Muestra 2.6. Ejercicio de reencuadre
- 2. 10: Mejorar la comunicación utilizando mensajes con "Yo"
- 2. 11: Análisis de la ira
- 2. 12: El manejo de la ira
- 2. 13: Desafíos de la solución de problemas
 - Muestra 2.7. Nueve puntos
- 2.14: Brainstorming (intercambio creativo de ideas)
 - Muestra 2.8. Reglas para el brainstorming

MODULO 3

Procedimientos alternativos de resolución de disputas

Objetivos

Conceptos básicos

Referencias

Ejercicios

- 3. 1: Nuevamente el caso de la bella mariposa
- 3. 2: Mezcla de poderes
 - Muestra 3. 1. Lista de afinidad dentro del grupo
- 3. 3 Representación de una negociación
 - Muestra 3.2. El proceso de negociación en colaboración
- 3. 4. Mediación informal
- 3. 5: Representación de una mediación formal
 - Muestra 3.3 Preguntas para observar la representación de mediación
 - Muestra 3.4. Etapas del proceso de mediación
- 3. 6: Representación de una mediación
- 3. 7: Creación de consenso en un grupo
 - Muestra 3.5. Pasos para la creación de consenso
 - Muestra 3.6. El proceso de creación de consenso: pasos para facilitadores

MODULO 4

Aplicaciones de técnicas de resolución de conflictos en la educación

Objetivos

Conceptos básicos

Ejecución de la formación en la resolución de conflictos en las escuelas

Planificación de la resolución de conflictos en las escuelas

Planificación de la resolución de conflictos escolares en la formación docente

Referencias

Ejercicios

- 4. 1: Resolución de conflictos en las escuelas
 - Muestra 4. 1. Diez razones para ejecutar programas de resolución de conflictos en las escuelas
- 4.2: Elaboración de argumentos en favor de la resolución de conflictos
- 4.3: Momentos educativos
- 4.4: Planificación para la ejecución de la resolución de conflictos por estudiantes de profesorado
 - Muestra 4.2. Contrato de ejecución de resolución de conflictos

APENDICE A

Glosario

APENDICE B

Guías para conducir juegos de roles

Preparación

Introducción

Acción

Procesamiento

APENDICE C

Ejemplos de juegos de roles

Negociación: Exención de cursos obligatorios

Negociación: George Washington

Negociación: Estilo docente

Mediación: Restricciones presupuestarias

Mediación: Queja de un docente

Mediación: Comisión del personal docente

Estudio de caso intercultural

APENDICE D

Exploración de la dinámica de poder en la resolución de conflictos

Comprender el poder en el conflicto

Fuentes de poder

Equilibrar el poder

Referencias

APENDICE E

Lecturas recomendadas

APENDICE F

Ejemplos de guías para cursos

Sesión de una o dos horas (parte de un curso sobre métodos de elaboración de planes de estudio)

Curso o taller de resolución de conflictos en una unidad de quince horas

Curso de 45 horas sobre la resolución de conflictos en la educación, en tres unidades

INDICE TEMATICO Y ONOMASMO

Indice de ejercicios

- 1.1 Definiciones de conflicto
- 1.2 Metáforas de conflicto
- 1.3 Palabras que significan conflicto
- 1.4 Distintas maneras de analizar conflictos
- 1.5 El caso de la bella mariposa
- 1.6 Análisis de conflicto
- 1.7 Escultura de conflicto

- 2.1 Estilos de conflicto en el aula
- 2.2 Evaluar
- 2.3 La respuesta al conflicto
- 2.4 Clarificación de orientaciones hacia la resolución de conflictos
- 2.5 Cultura y conflicto
- 2.6 Técnicas de escucha activa
- 2.7 Aclarar el significado con preguntas abiertas
- 2.8 Sintetizar
- 2.9 Reencuadrar
- 2.10 Mejorar la comunicación utilizando mensajes con “Yo”
- 2.11 Análisis de la ira
- 2.12 El manejo de la ira
- 2.13 Desafíos de la solución de problemas
- 2.14 Brainstorming

- 3.1 Nuevamente el caso de la bella mariposa
- 3.2 Mezcla de poderes
 - 3.3 Representación de una negociación .
 - 3.4 Mediación informal .
 - 3.5 Representación de una mediación formal
- 3.6 Representación de una mediación
 - 3.7 Creación de consenso en un grupo

- 4.1 Resolución de conflictos en las escuelas
- 4.2 Elaboración de argumentos a favor de la resolución de conflictos
- 4.3 Momentos educativos
- 4.4 Planificación para la ejecución de la resolución de conflictos por estudiantes de profesorado

Indice de Muestras

1.1 Preguntas clave para analizar conflictos

1. 2a. El rol de Dr. T. P. James

1. 2b. El rol de Dr. P. B. Hirera

1.3. Ver el conflicto con claridad: una guía para la discusión

2.1. ¿Cómo responde usted al conflicto?

2.2. Evaluación del estilo de conflicto personal

2.3. Responder a la hoja de trabajo de conflicto

2.4. Cuestionario sobre cultura y conflicto

2.5. ¿Es usted un comunicador efectivo?

2.6. Ejercicio de reencuadre

2.7. Nueve puntos

2.8. Reglas para el brainstorming

3.1. Lista de afinidad dentro del grupo

3.2. El proceso de negociación en colaboración

3.3. Preguntas para observar la representación de mediación

3.4. Etapas del proceso de mediación

3.5. Pasos para la creación de consenso

3.6. El proceso de creación de consenso: pasos para facilitadores .

4.1. Diez razones para ejecutar programas de resolución de conflictos en las escuelas

4.2. Contrato de ejecución de resolución de conflictos

Prefacio

La violencia en nuestras escuelas, nuestros vecindarios y nuestras comunidades ha llegado a un nivel alarmante en las últimas décadas. Las nociones de responsabilidad personal y del bien común han sido superadas por la estridente afirmación de los derechos individuales, los ataques físicos y los recursos legales punitivos. Las cortes están atestadas de demandas, los procedimientos legales formales se han demostrado incapaces de responder a la cantidad de casos acumulados o de aportar soluciones pacíficas duraderas.

Afortunadamente hay procedimientos alternativos que comienzan a echar raíces en escuelas y comunidades en muchos lugares del mundo. La mediación y el arbitraje, que son elementos básicos de las relaciones laborales desde hace mucho tiempo, ahora se consideran apropiados para resolver muchos tipos de conflictos. Hay centros vecinales de justicia y servicios locales de mediación que ofrecen a los vecinos maneras de manejar disputas interpersonales. Muchas cortes municipales y regionales, ahora exigen a los litigantes en ciertos tipos de casos que intenten acuerdos mediados. La mediación familiar y de divorcio también ha emergido como un procedimiento relativamente barato que promueve resoluciones más equitativas. En las escuelas primarias y secundarias han proliferado los programas de resolución de conflictos, particularmente los modelos de mediación conducida por los pares de las partes en conflicto, y las universidades han experimentado con puestos de ombudsman, mediación de los pares y la formación del personal en la resolución de conflictos.

Ante el comienzo del siglo veintiuno, claramente tenemos dos caminos a seguir. Cada uno de ellos ha estado emergiendo con mayor intensidad y definición en la última década. Uno es el camino de la solución de problemas en colaboración. Este camino fortalece las conexiones de unos con otros a medida que se revelan los intereses comunes y la interdependencia social y económica de nuestras vidas. La participación en experiencias de solución de problemas a través de la cooperación y la colaboración puede dar sustento al desarrollo de nociones amplias y bien informadas de lo que son los propios intereses, basadas tanto en una resonante aceptación de la responsabilidad personal por nuestras acciones, como en el reconocimiento de la importancia de la comunidad. El otro camino ante nosotros es el de la confrontación agresiva y antagónica, que apunta a producir "ganadores" y "perdedores". En este camino emerge una visión estrecha y aislada de lo que es el interés propio. Hacer centro en las estrategias y las posiciones, por encima de las necesidades y los intereses, lleva a abrogar la responsabilidad personal en favor de determinaciones por vía de adjudicación, de derechos, responsabilidad y daños. Incluir las técnicas de resolución de conflictos en el sistema educativo es una vía por la cual la orientación del programa de estudios da sustento al camino de la solución de problemas a través de la colaboración.

Aceptar las diferencias e incrementar las capacidades de resolución de conflictos de todos los miembros de la comunidad escolar son parte del esfuerzo para mejorar el clima en las escuelas. Tal cambio es amplio y exige que los programas de estudio formales e informales incluyan la enseñanza, el entrenamiento, la experiencia y la práctica de la solución de problemas para resolver diferencias y disputas. Los adultos de la comunidad escolar que representan modelos de roles para los jóvenes, deben ser los guías. Por tanto, hemos concebido este manual y guiado su desarrollo para ayudar a los adultos de la comunidad escolar a comprender el conflicto, y la potencialidad y las metodologías de estrategias de resolución de conflictos apropiadas y efectivas.

A través de nuestra investigación y nuestra experiencia hemos encontrado que hay una cantidad de programas de estudio sobre resolución de conflictos que se centran en los niños. Estos consisten en programas de capacitación en la mediación conducida por los pares, programas de formación en las técnicas de mediación en el aula, programas de "escuela pacífica" para el aula y para la escuela como un todo, o programas de prevención de violencia. Sin embargo hay muy poco material de enseñanza centrado en los docentes, directores, consejeros, psicólogos escolares, otros administradores escolares y gente que elabora

políticas educativas. Asesorados por un grupo de educadores que incluía a los decanos de los profesorados de cinco universidades y profesionales del campo de la resolución de conflictos, NIDR y NAME lanzaron un proyecto conjunto en 1993, llamado el Proyecto de Resolución de Conflictos en la Educación de Docentes (CRTEP, en inglés). El objetivo original de este proyecto era desarrollar un programa de estudios apropiado para quienes trabajan con estudiantes de profesorado y docentes, para que comprendieran mejor los conceptos y técnicas de la resolución de conflictos.

Once universidades participaron en el proyecto piloto y se les entregaron los módulos para su revisión y para que los usaran en sus cursos. Los aportes de los veintiséis docentes involucrados en el proyecto piloto y del grupo asesor nacional ayudaron a mejorar los materiales.

El objetivo de este manual es dar apoyo a la incorporación de las técnicas de resolución de conflictos en la preparación de docentes a nivel universitario, secundario y primario. Los docentes, administradores, consejeros escolares y otros que conocen la resolución de conflictos a través de planes de estudio de profesorado y de capacitación docente, podrán introducir técnicas mejoradas de solución de problemas en todos los niveles educacionales. Al hacerlo, sentarán las bases de una sociedad de trabajadores por la paz altamente calificados y de un nuevo siglo que abraza los valores y conductas que más nos identifican como seres humanos.

Este manual está diseñado para el uso de docentes primarios y secundarios, administradores y consejeros, y formadores de estos profesionales dentro de las instituciones educativas. El trabajo en los cursos y los planes de formación de personal referidos al manejo del aula, la psicología educativa, los programas de estudios sociales, la educación sanitaria, la conducción educativa y las técnicas de comunicación, son todos receptores potenciales de material sobre resolución de conflictos y este manual ha sido pensado para su uso en tales contextos. También se pueden realizar con el material que se presenta aquí cursos separados y programas amplios de formación de personal centrados exclusivamente en la resolución de conflictos. Aunque estos materiales no tienen en sí mismos el objetivo de aportar una formación en profundidad en los conceptos básicos y técnicas necesarios para actuar como mediador o negociador profesional, pueden ayudar a orientar para la obtención de tal formación. La formación especializada es esencial para todo el que busque ejecutar un programa que aporte servicios de mediación conducida por los pares o un profesional, o usar esas técnicas en forma efectiva en su vida profesional.

Alcances y estructura del Manual

Resolución de conflictos en las escuelas está organizado en cuatro módulos con planes de estudio, más una cantidad de apéndices, incluyendo un glosario y material de apoyo útil. Cada módulo está organizado para servir como recurso en el desarrollo de secuencias de instrucción. Los módulos incluyen los siguientes materiales:

- Objetivos de aprendizaje que definen la selección de material sobre conceptos básicos y ejercicios;
- un ensayo que cubre los conceptos básicos que se abordan en el módulo;
- ejercicios para ayudar a la comprensión y la adquisición de capacidades. Cada ejercicio identifica resultados apropiados e incluye notas acerca del ordenamiento y la conducción de las actividades, basados en experiencias previas de implementación.

El Módulo 1, "La naturaleza del conflicto", examina las creencias, actitudes y conductas relacionadas con el conflicto. Aporta los conceptos básicos a partir de los cuales se pueden lograr la comprensión del conflicto y las respuestas personales al mismo.

El Módulo 2, "Los conceptos y técnicas de la resolución de conflictos", introduce los conceptos y las técnicas que forman los cimientos de la resolución exitosa de conflictos. Esto incluye los valores que afectan el abordaje de la resolución de conflictos, técnicas de escucha y de habla, y maneras de manejar la ira que a menudo acompaña al conflicto.

El Módulo 3, "Procedimientos alternativos de resolución de disputas", aporta información sobre la negociación, la mediación y la construcción de consenso, junto con ejercicios dirigidos a desarrollar las capacidades básicas y la comprensión de estos procedimientos. Este módulo busca dar una comprensión sólo introductoria de las técnicas y procedimientos utilizados en la negociación y la mediación. Alentamos a los interesados en convertirse en mediadores o en entrenar a otros para que sirvan como mediadores, a buscar programas de formación locales o regionales. National Association for Mediation in Education (NAME), que ahora forma parte del National Institute for Dispute Resolution (NIDR), puede ayudar a identificar los programas disponibles en Estados Unidos.

El Módulo 4, "Aplicaciones de técnicas de resolución de conflictos en la educación", ofrece muestras de los vínculos entre las actuales metas, programas de estudio y preocupaciones en materia educativa, y el campo de la resolución de conflictos. A continuación presenta una visión general de las varias maneras en las que se puede introducir la resolución de conflictos en programas de formación docente, en las escuelas y las aulas, subrayando la importancia de una cuidadosa toma de decisiones al introducir programas de resolución de conflictos en la educación.

En los apéndices se ha incluido material adicional de apoyo a estos módulos. El Apéndice A presenta un glosario detallado de términos. El Apéndice B sintetiza guías para orientar juegos de roles, incluyendo la preparación y el procesamiento de actores y observadores.

El Apéndice C contiene las descripciones de situaciones y personajes para juegos de roles de negociación y mediación. El Apéndice D contiene un ensayo sobre el poder en la resolución de conflictos. El Apéndice E, una lista de lecturas recomendadas que cubren varios aspectos de la resolución de conflictos. El Apéndice F presenta guías para la introducción de la resolución de conflictos en el trabajo en los cursos y en talleres.

Un supuesto elemental de estos materiales es que se pueden presentar los conceptos, técnicas y las bases teóricas de la resolución de conflictos a los estudiantes de profesorado y a los docentes en una variedad de formatos, que van desde conferencias introductorias de una hora a cursos de tres unidades, y en una variedad de contextos, incluyendo el manejo de clases, la educación sanitaria, la formación de consejeros y el programa de estudios sociales. Por tanto, si bien se podrían ejecutar los cuatro módulos en su totalidad, suponemos que la mayoría de los profesionales que utilicen estos materiales seleccionarán los elementos que mejor se correspondan con la situación, sus alumnos, el contexto del curso y los objetivos educativos. En ese sentido, se han diseñado estos módulos para que sirvan como complemento en un proceso de desarrollo de un programa de estudios.

Otro supuesto básico es que los interesados en ejecutar la resolución de conflictos en sus cursos necesitarán formación en la resolución de conflictos. Esto es esencial para asegurar que haya coherencia entre lo que se enseña, cómo se enseña y el contexto en que se enseña. Hay un viejo chiste docente acerca de dar una clase sobre la ineficacia del método de dar clases, un chiste doloroso en relación a la incongruencia entre el procedimiento y el contenido en los programas de estudios. Es esencial dar a la enseñanza de la resolución de conflictos un contexto que ofrezca una apropiada presentación de las técnicas y los principios en un ambiente educativo. Por este motivo los docentes, como parte de su elaboración del plan de estudios, deben evaluar sus propias capacidades y formación en la resolución de conflictos, y la orientación en esa área que se aplica en sus aulas y departamentos.

Algunas definiciones básicas

Si bien los lectores encontrarán a lo largo de este manual una explicación amplia de los procedimientos de mediación y negociación, y un glosario completo, es útil comenzar con una comprensión básica de los términos generales y los enfoques que encuadran el campo de la resolución de conflictos. A continuación ofrecemos una breve orientación acerca de las distinciones semánticas que se hacen en este campo.

Resolución alternativa de disputas es una expresión que abarca las maneras de solucionar conflictos distintas al juicio o la fuerza. Junto con resolución *de conflictos*, tal como se los usa habitualmente, abarca la negociación, la conciliación, la mediación, el arbitraje y la investigación. Todos estos abordajes, salvo la negociación, utilizan un tercero para ayudar a resolver conflictos. Todos, menos el arbitraje, dejan la decisión final en manos de las partes en disputa.

La negociación se entiende generalmente como un procedimiento voluntario de resolución de problemas o tratativas entre las partes en disputa. El objetivo es alcanzar un acuerdo que responda a los intereses comunes de las dos partes. Las negociaciones pueden ser formales o informales.

La conciliación se entiende generalmente como una negociación voluntaria que se lleva a cabo con la ayuda de un tercero, que reúne a las partes en disputa para hablar o llevar información de una a otra. La conciliación generalmente es un procedimiento informal.

La *mediación* se refiere a la participación voluntaria en un procedimiento estructurado, en el que un tercero neutral ayuda a las partes en disputa a identificar sus intereses y resolver sus diferencias. Debido a que es un procedimiento estructurado, la mediación es comúnmente formal.

La *búsqueda de información* es una investigación realizada por un tercero neutral que luego recomienda un acuerdo. Un ombudsman generalmente cumple este papel. Los acuerdos que recomienda, generalmente van más allá de los intereses de las partes en disputa, y toman en cuenta el contexto y las políticas institucionales que afectan el conflicto.

El *arbitraje* es la participación voluntaria o requerida en un procedimiento formal de presentación de necesidades, intereses y posiciones ante un tercero neutral, que entonces define un acuerdo vinculante o recomendado.

En estas definiciones, la palabra formal se usa para indicar los procedimientos de resolución de conflictos designados judicialmente como pasos requeridos u opcionales. El término informal se usa para referirse a iniciativas de resolución de conflictos por amigos, colegas o supervisores antes de que se agraven. Se pueden encontrar la conciliación y la negociación en todos los ámbitos sociales y de trabajo, como parte de procesos de resolución informal de conflictos.

Para los fines de este manual, tomaremos en su sentido más amplio la naturaleza del conflicto y de los factores que intervienen en su resolución. Sin embargo, en términos de procedimientos de resolución de conflictos, nos centraremos en la negociación y la mediación como los dos que requieren el conjunto más amplio de capacidades y que más se utilizan en las escuelas.

Visión general del campo de la resolución de conflictos

La resolución de conflictos emergió como campo específico a partir de varias disciplinas: sociología, psicología social, antropología, derecho, justicia criminal, ciencia política, economía, educación, comunicaciones e incluso ciencias biológicas. Las teorías e investigaciones sobre la dinámica interpersonal, la dinámica de grupos, cultura y conflicto, la ética legal, el rol de nuestro sistema legal, el coste del litigio, la violencia en las escuelas y la psicología de la ira, todas han contribuido a nuestra creciente comprensión de los conflictos y su resolución, incluyendo los costes asociados con la resolución de conflictos y la efectividad de varios métodos de resolución de conflictos.

La investigación inicial sobre el conflicto refleja el impacto de la psicología social y la antropología sobre la resolución de conflictos. Mary Parker Follett, una pionera del estudio del conflicto, fue la primera en idear soluciones verdaderamente integradoras. Sus ideas llevaron más allá del compromiso, a la verdadera colaboración para encontrar soluciones que respondieran a los intereses subyacentes. El psicólogo social Morton Deutsch, que hizo aportes fundamentales al desarrollo de la teoría de la resolución de conflictos, inició sus trabajos en 1949 con un análisis teórico y un estudio experimental de los efectos de la cooperación y la competencia en los procesos grupales. La teoría de Deutsch acerca de cooperación y competencia identifica y delinea los beneficios de estructurar a los grupos para que sean interdependientes desde sus orígenes. Este trabajo que fue un hito, sirvió como trampolín para el movimiento de aprendizaje

cooperativo. Deutsch y sus colegas en el International Center for Cooperation and Conflict Resolution (Centro Internacional para la Cooperación y la Resolución de Conflictos), también han llevado a cabo extensas investigaciones y desarrollo de teorías en las áreas de conflicto, controversia y justicia distributiva. El libro de Deutsch *The Resolution of Conflict: Constructive and Restrictive Processes* - 1973 (La resolución de conflictos: procesos constructivos y restrictivos) sigue siendo uno de los textos básicos en este campo.

Al igual que Deutsch, Roger Fisher y William Ury, en Columbia, al escribir desde la perspectiva de una facultad de Derecho y siendo parte del Harvard Negotiation Project (Proyecto de Negociación de Harvard), aportaron otro trabajo fundacional en la resolución de conflictos: *Getting to Yes: Negotiating Agreement Without Giving In* (*Sí de acuerdo: negociar un acuerdo sin rendirse*). Se considera a este libro, publicado por primera vez en 1981, como el texto de iniciación en los fundamentos de la negociación. Se ha aplicado en ámbitos tan diversos como la diplomacia internacional, los negocios, la mediación de divorcio y negociaciones interpersonales. Más recientemente, Bodine, Crawford y Schrupf (1994) han aplicado los principios de la teoría de negociación de Fisher y Ury, desarrollando el concepto de William Kreidler (1984) referido al aula pacífica. Su libro, *Creating the Peaceable School* (Crear la escuela pacífica), estudia aplicaciones de negociación y gestiones de paz a todo el ámbito escolar.

En 1984, Robert Axelrod sumó otra dimensión significativa al campo de la resolución de conflictos con su libro *The Evolution of Cooperation* (La evolución de la cooperación). Construido en torno del juego "El dilema del prisionero", Axelrod definió una teoría de cooperación que indicó las condiciones y las conductas que favorecen más la cooperación. El trabajo de Axelrod y el concepto del "dilema del prisionero" siguen siendo importantes bases para la enseñanza y la investigación en la resolución de conflictos.

Otro cimiento de la teoría de la resolución de conflictos es la comunicación. Los estudios sobre comunicación han contribuido significativamente al avance de la teoría y la práctica de la resolución de conflictos a través del análisis de patrones de escucha, habla y comunicaciones no verbales. Uno de los textos universitarios más utilizados en cursos de resolución de conflictos es *Interpersonal Conflict* (Conflictos interpersonales), escrito por Hocker y Wilmot (1991), ambos profesores de ciencias de la comunicación.

Al hacerse cada vez más evidente y compleja la naturaleza multicultural de nuestra sociedad y sus comunidades, crece en importancia el trabajo sobre los conflictos interculturales y los estudios de las relaciones entre los sexos, que emergen de los campos de la antropología y la sociología. La interacción entre los estudios interculturales y la resolución de conflictos refiere a la premisa de que hay diferencias en la manera en que la gente vive el conflicto y, por ello, varios procedimientos de resolución. Esas diferencias se explican, al menos en parte, por cuestiones de raza, clase, etnia, sexo, edad, religión, capacidades físicas, orientación sexual y experiencia de vida. Investigaciones realizadas en el Instituto para la Resolución de Disputas de la Universidad de Victoria, confirman que la cultura, definida en términos generales incluyendo todos los elementos enumerados más arriba, cumple un papel significativo en el conflicto y su resolución, incluso dentro de grupos culturales específicos.

Explorar las implicancias de las distintas maneras en que la gente vive el conflicto es un componente importante del estudio de la resolución de conflictos. Ha sido esencial el trabajo sobre conflictos interculturales y estudios sobre los sexos realizado por sociólogos, antropólogos y educadores. Michelle LeBaron Duryea y Catherine Van Nostrand analizan el conflicto desde el punto de vista de las diferencias: Duryea en *Conflict and Culture* - 1992 (Conflicto y cultura) y Van Nostrand en *Gender and Responsible Leadership* - 1993 (Género y liderazgo responsable). Un trabajo inicial en el campo de los estudios sobre los sexos realizado por Carol Gilligan, profesora de ciencias de la educación de la Harvard University, se refiere a los temas de la "voz" (cómo piensa y se comunica la gente) y el "lugar" (las estructuras sociales y las culturas en las que se da la comunicación). Ambos conceptos han sido utilizados ampliamente para comprender los alcances del conflicto. Además, la identificación por Gilligan de los distintos puntos de interés para los muchachos y las chicas adolescentes -la "voz del aféct", que pone el énfasis en la conexión

y las relaciones, versus la "voz de la justicia", que pone el énfasis en las reglas y la equidad- ha alentado una revisión de los procesos de mediación y negociación en busca de predisposiciones determinadas por el sexo, y ha provocado el inicio de investigaciones acerca de posibles vínculos entre el sexo del mediador y el estilo y la efectividad en la mediación.

Eventos y movimientos fuera de las universidades han influido en el desarrollo de la resolución de conflictos como campo de estudio y han afectado la aplicación de los métodos de resolución de conflictos en toda nuestra sociedad. Los movimientos por la justicia social, iniciativas surgidas desde abajo y alternativas dentro de las instituciones establecidas han contribuido al desarrollo de las teorías y la investigación de la resolución de conflictos. Sin embargo, los eventos y movimientos fuera de las universidades han sido más importantes para reflejar la urgencia del tema y el lugar que ocupa en nuestro tejido social. Los eventos de los noventa lo muestran en forma dramática. Los cambios políticos, sociales y económicos en Europa central y oriental, por ejemplo, han motivado el pedido de capacitación en la resolución de conflictos en el marco de la educación en las prácticas y los principios de la democracia y han destacado la importancia crucial de los procesos de resolución alternativa de disputas para nuestros ideales y nuestra sociedad democrática.

En muchos sentidos se puede ver a los actuales programas de resolución de conflictos como algo nacido de esos ideales democráticos. Las décadas de los sesenta y setenta abarcaron un período de inquietud y acción social. Las protestas y confrontaciones relacionadas con cuestiones sociales -sexo, raza, guerra y pobreza- caracterizaron el período; así lo caracterizó también el surgimiento de alternativas a las instituciones establecidas: escuelas alternativas, tecnología alternativa, cooperativas de comida, fondos comunes de tierras y comunas. Estas protestas, provocadas por la injusticia social y la búsqueda de enfoques más humanos y equitativos de la educación, la producción de comida, la distribución de recursos y la vida comunitaria alimentaron el desarrollo de la mediación basada en las comunidades. El fin de los setenta atestiguó sobre la fundación de centros de justicia vecinal al menos en seis ciudades importantes. Se estima que hoy hay más de cuatrocientos de estos centros. En 1983, con fondos aportados por la Ford Foundation, la Hewlett Foundation y la MacArthur Foundation, se fundó el National Institute for Dispute Resolution (NIDR, Instituto Nacional para la Resolución de Disputas) para promover el desarrollo de procedimientos y programas de resolución de conflictos equitativos, efectivos y eficientes. En el curso de sus trece años de existencia, el NIDR ha contribuido a -y registrado el crecimiento de- la resolución de conflictos en las cortes, las escuelas, los gobiernos estatales o provinciales, locales y en las comunidades.

La resolución de conflictos en la educación

La resolución de conflictos en las escuelas también surgió de la preocupación por la justicia social de los sesenta y los setenta. Mientras que algunos grupos en los Estados Unidos, tales como los cuáqueros, desde hace mucho tiempo apoyan la enseñanza de la resolución de problemas y la gestión de paz a los niños, un espectro amplio de activistas religiosos y de la paz adoptaron esta causa en el período que va de mediados a fines de los setenta, y los docentes comenzaron a incorporar la capacitación en la resolución de disputas en sus programas de estudio. A comienzos de los ochenta los Educators for Social Responsibility (Educadores para la Responsabilidad Social) crearon una asociación nacional que adoptó como su preocupación central examinar cómo los estudiantes podrían aprender mejor maneras alternativas de manejar el conflicto. La Children's Creative Response to Conflict, la Community Boards Program y la Peace Education Foundation (Respuesta Creativa de los Niños al Conflicto, Programa de Consejos Comunitarios y Fundación para la Educación en la Paz) encabezaron el desarrollo del campo de la resolución de conflictos en Estados Unidos con sus iniciativas en las escuelas primarias.

Otro factor concurrente fue la inclusión de la educación legal en los programas de estudios sociales. A través de nuevos componentes de sus programas de estudios, los alumnos asumieron roles más importantes en la capacitación y en el gobierno de las aulas y lograron una mejor comprensión de los mecanismos de resolución de disputas en nuestra sociedad. El crecimiento de la formación en la resolución de conflictos, los

programas en las escuelas y la expansión de la mediación y otros servicios de resolución alternativa de disputas en otros sectores, llevaron a la realización de una reunión conjunta de educadores y mediadores en 1984 para evaluar cómo crear los cimientos para la enseñanza de técnicas de resolución de conflictos en las escuelas. Se formó una red y centro para información y formación, la National Association for Mediation in Education (NAME, Asociación Nacional para la Mediación en la Educación) que ha estado activa desde entonces. En 1984 existían en los Estados Unidos aproximadamente cincuenta programas de resolución de conflictos con base en escuelas. Pasados once años, NAME y NIDR estiman que hay bastante más que cinco mil.

Desde un comienzo, el objetivo mayor de los programas de resolución de conflictos en las escuelas ha sido enseñar mejores estrategias de solución de problemas y técnicas de toma de decisiones. Estas son capacidades vitales que enriquecen las relaciones interpersonales, aportan las herramientas necesarias para construir en la escuela un clima más cooperativo y conducente al aprendizaje, y ofrecen un marco para manejar las diferencias de maneras que pueden llevar a una mejor comunicación, mayor comprensión y menos temor. A través de la educación relacionada con el derecho, enfoques de resolución de conflictos para el manejo de las aulas y programas de mediación a través de los pares a nivel de escuelas, los estudiantes tienen la oportunidad de reforzar su autoestima, aprender a apreciar la diversidad, mejorar sus técnicas de comunicación y análisis, y evitar problemas disciplinarios. Las escuelas pueden beneficiarse como un todo ya que estos programas apoyan las capacidades y la disposición del personal y los padres a cooperar y solucionar problemas estudiantiles. Si bien la investigación sobre los programas de resolución de conflictos en las escuelas es limitada, ésta sugiere que los mismos han ayudado a disminuir la violencia y las peleas, los insultos y actitudes despreciativas, reducir la cantidad de suspensiones, elevar la autoestima y el respeto por sí mismos de los pares que actúan como mediadores, a capacitar al personal tanto para manejar con más eficacia los conflictos como mejorar el clima de la escuela.

Conclusión

Recapitulando, el material en este manual está diseñado para dar una base para la comprensión de los conceptos y las técnicas de la resolución de conflictos y para promover la formación en resolución de conflictos como parte de la formación de los docentes. Los docentes y estudiantes comparten la responsabilidad de crear una comunidad escolar donde todos se sientan seguros, valorados y puedan aprender. Actuando y enseñando las ideas y los ideales de la resolución de conflictos en el profesorado y a los docentes, podemos contribuir a la reducción de la violencia y la creación de aulas pacíficas para las generaciones futuras.

REFERENCIAS

- Axelrod, R. M. (1984). *The evolution of cooperation*, New York: Basic Books.
- Bodine, R. J., Crawford, D., y Schumpff, F. (1994). *Creating the peaceable School* Champaign, IL: Research Press.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict. Constructive and restrictive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Duryea, M L. (1992). *Conflict and culture*. Canada: UVIC Institute for Dispute Resolution.
- Fisher, R., y Ury, W. (1981). *Si de acuerdo*, Ed. Norma, Bogotá, 1985.
- Hocker, J. y Wilmot, W. (1991). *Interpersonal conflict* (3ra ed.), Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom* L Glenview, IL Scott, Foresman.
- Van Nostrand, C. H. (1993) *Gender and responsible leadership*. Newbury Park, CA: Sage.

AGRADECIMIENTOS DE LAS AUTORAS

Muchos expertos en resolución de conflictos, educación y educación superior contribuyeron con su experiencia y sus ideas acerca de cómo se podría dar apoyo al plantel docente para la introducción de la resolución de conflictos en el programa de estudios de formación de profesionales. Agradecemos a los siguientes individuos y sus instituciones por su ayuda: Morton Deutsch, Columbia Teachers College; Willis Hawley, University of Maryland; Frank Murray, University of Delaware; Elaine Witty, Norfolk State University; Wayne Benenson, Illinois State University; Dale Boatright y Ruth Wattenberg, American Federation of Teachers; Mary Dilworth, American Association for Colleges of Teacher Education; Carl Grant, University of Wisconsin; Cherylle and Lynn Malarz Moffet, Association for Supervision and Curriculum Development; Nancy Perry, Maine Department of Education; Virgil Peterson, West Virginia University.

Nuestro trabajo se vio enriquecido con los aportes de Ellen Raider, Columbia Teacher's College; Lee Richmond, Loyola College; Barbara Sarkis, AETNA Life Insurance Corporation, y Thomas Switzer, University of Northern Iowa. Todos trabajaron generosamente como revisores a medida que fueron creados los materiales. Lee aportó ayuda adicional haciendo pruebas piloto con materiales, en el verano de 1994. Ray Leal y Pamela Moore también ofrecieron encuadres e ideas importantes y de gran ayuda al inicio de la creación de los materiales, al igual que Donna Crawford, cuyas sugerencias extensas y valiosas agradecemos mucho.

También queremos agradecer el importante aporte de los docentes que hicieron pruebas piloto con los materiales de resolución de conflictos en sus cursos como parte del Proyecto de Resolución de Conflictos en la Formación Docente. En particular queremos agradecer a los siguientes docentes por sus valiosos comentarios escritos sobre los materiales y sus experiencias: Donna Allen, Emporia State University-, Dianne Ashby y Margaret Shaw-Baker, Illinois State University; Terri Boggess, St Mary's University; Allen Henderson, Texas Wesleyan University, y Marina Pischolish, University of Delaware.

Judith Filner, directora de programas de NIDR, advirtió la necesidad y el potencial del proyecto y luego hizo que se concretara. Annette Townley trabajó con nosotras en cada ronda de revisión, aportándonos muchos de los recursos de NAME. En todo el trabajo nos apoyamos en sus ideas y sus materiales, pero especialmente en las cuestiones de sensibilidad cultural y la aplicación de la resolución de conflictos en las escuelas, históricamente y en la actualidad. Ella merece nuestro reconocimiento muy especial por compartir tan generosamente su conocimiento y comprensión de este campo.

Kathryn Girard Pasadena, California
Susan J. Koch Cedar Falls, Idaho

Abril de 1996

Las autoras

Kathryn Girard vive en Pasadena, California, donde ejerce privadamente la consultoría en diseño y evaluación de programas educativos especializados en la resolución de conflictos e iniciativas de desarrollo de comunidades. Ella diseña y lleva a cabo programas de investigación y formación a nivel local, regional y nacional.

Girard es licenciada y doctora en diseño de programas de estudio de la Universidad de Massachusetts, en Amherst. Formada como mediadora en 1984, ha mediado en disputas comunitarias, universitarias y derivadas por la corte. Participó en la conferencia fundacional de la National Association for Mediation in Education.

Como codirectora del Wómen's Equity Program en la Universidad de Massachusetts, y directora del centro de investigación y vice presidente para la administración en el Pacific Oaks College, Girard ha adquirido extensa experiencia en la integración de programas de resolución de conflictos en universidades. Sus publicaciones incluyen *Peaceful Persuasions* (Persuasiones pacíficas), que aborda la mediación en la educación superior y "Preparing Teachers for Conflict Resolution in the Schools" (Preparar a los docentes para la resolución de conflictos en las escuelas"), una visión general de esta disciplina.

Susan J. Koch es profesora adjunta de educación sanitaria en la University of Northern Iowa, donde fue co-fundadora y co-dirigió el Conflict Resolution in Education Program (Programa de Resolución de Conflictos en la Educación), programa de formación profesional para docentes, consejeros y administradores escolares. Koch ayudó a diseñar e implementar el programa interdisciplinario de Certificación en Resolución de Conflictos.

Koch es licenciada en educación sanitaria de la Dakota State University, master en educación sanitaria y doctora en diseño de programas de estudio de la University of Northern Iowa. Su extensa capacitación profesional en la resolución de conflictos incluye el trabajo con los consejos comunitarios de San Francisco, CDR Associates, la National Association for Mediation in Education y el Institute for Multi-Track Diplomacy en Washington, D.C.

Koch ha presentado trabajos en numerosos congresos nacionales e internacionales sobre resolución de conflictos, incluyendo conferencias en Berlín, Solia y Bratislava. Estudió en el Medio Oriente con una beca Malone y es miembro de un equipo de docentes de la University of Northern Iowa que trabaja en la transformación del sistema educativo en Eslovaquia, buscando integrar las ideas y los ideales de la gestión de paz en las escuelas. Koch escribe y cumple tareas de formación en el campo de la resolución de conflictos.

Los auspiciantes

El National Institute for Dispute Resolution (NIDR, Instituto Nacional para la Resolución de Disputas) es una organización sin fines de lucro creada en 1984 por cinco fundaciones independientes y pertenecientes a corporaciones, para promover el desarrollo y el uso de herramientas y procedimientos de resolución de conflictos. Hace esto a través de una variedad de recursos, incluyendo publicaciones, ayuda técnica, programas educativos, proyectos de demostración y ayudas limitadas para alentar la innovación.

Si bien respeta el valor del litigio en circunstancias apropiadas, el NIDR busca expandir la disponibilidad y mejorar el uso de otros procedimientos de resolución de conflictos que tienen la capacidad de aportar justicia sensible, rápida y económica. Lo guía el principio de que si se manejan las tensiones inherentes a las situaciones de conflicto en forma creativa se pueden producir resultados positivos. Las áreas clave de interés del NIDR incluyen:

- *La juventud.* Promover el entendimiento multicultural, la reducción de los prejuicios, la prevención de la violencia y el uso de herramientas cooperativas de solución de problemas por la gente joven.
- *Reforma del sistema a nivel estadual y nacional.* Promover servicios y programas de resolución de conflictos de calidad en las cortes estatales, programas de política pública a nivel estadual y el uso de herramientas de resolución de problemas y resolución de disputas en colaboración en las legislaturas federal y estatales y en los niveles de gestión de políticas.
- *Comunidades.* Promover el conocimiento y el acceso a herramientas para forjar consenso que den sustento a comunidades viables, y promover el uso innovador y una comprensión más profunda del uso apropiado y ético de las herramientas basadas en el consenso en el ámbito comunitario.

Los individuos y las organizaciones pueden sumarse al programa de Asociados del NIDR sobre una base anual. Los socios reciben la circular y el periódico del Instituto y tienen descuentos sobre otras publicaciones. Para más información, escribir a:

National Institute for Dispute Resolution
1726 M Street, N.W., Suite 500
Washington DC 20036-4502
Tel: (202) 466-4764
Fax: (202) 466-4769

National Association for Mediation in Education

La National Association for Mediation in Education (NAME, Asociación Nacional para la Mediación en la Educación) fue fundada en 1984 como una organización nacional para el desarrollo de programas de resolución de conflictos en las escuelas. Promueve la creación, implementación e institucionalización de programas de estudio de resolución de conflictos para escuelas y universidades. NAME tienen un centro de recolección de información de esta disciplina y ofrece una red de apoyo para programas de resolución de conflictos en la educación, incluyendo una circular bimensual, conferencias anuales y actividades regionales de la red. Ofrece ayuda técnica y capacitación para programas existentes y en desarrollo en las escuelas, y da apoyo a iniciativas teóricas y de investigación que incrementen la comprensión de la necesidad y el impacto de tales programas.

Los miembros de NAME son pioneros en un campo nuevo y apasionante. Trabajan para mejorar el clima en las escuelas fortaleciendo las capacidades de resolución de conflictos de todos los miembros de la comunidad educativa. Los integrantes de NAME han ayudado a sumar técnicas de mediación, negociación y solución de problemas en grupos (tales como la creación de consenso) a las herramientas disciplinarias tradicionales como la suspensión, el castigo y la expulsión. Al trabajar con el personal escolar, los padres y los estudiantes de todas las edades para desarrollar programas en los que la comunidad escolar maneja en forma constructiva la ira, aprecia la diversidad y respeta las diferencias, los miembros de NAME ayudan a integrar los principios y las prácticas de la resolución de conflictos constructiva en el tejido de las comunidades educativas de todo el país.

En 1995, NAME y NIDR decidieron formar una unión permanente entre las dos organizaciones, juntándose en un esfuerzo común por mejorar el clima de la enseñanza en las escuelas de Estados Unidos y aumentar la capacidad de resolución de conflictos de los docentes y alumnos. NAME, que es ahora el programa juvenil del NIDR, continuará siendo una organización que afilia nuevos miembros; los no socios pueden suscribirse a las publicaciones de la NAME y obtener otra información sobre la NAME en el NIDR. Para más información dirigirse a:

The National Institute for Dispute Resolution
NAME Program Director
1726 M Street, N.W., Suite 500
Washington, D.C. 20036

MODULO 1

La naturaleza del conflicto

El conflicto es parte del programa oculto en todas nuestras instituciones educativas. Existe en las aulas, los comedores y las salas de profesores, en la oficina del director, en los corredores y en los patios. Existe en las reuniones de profesores en las universidades, en los seminarios y laboratorios y en los dormitorios de internados. Es un hecho básico de la vida y una oportunidad constante para aprender. Hacerse cargo del aprendizaje que se da a partir de los conflictos que nos rodean es una responsabilidad importante y crucial de todos los educadores.

Este módulo presenta un marco para comenzar a examinar el conflicto. Destaca tres principios clave. Primero, el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo; más bien es una parte natural de la vida. Segundo, los conflictos nos afectan a todos, en todas las edades, en todos los ámbitos, en una cultura o comunidad y atravesando todas las culturas y comunidades. Tercero, aprender a mirar el conflicto, cómo entenderlo y analizarlo puede ayudarnos a forjar respuestas más efectivas y productivas.

OBJETIVOS

Este módulo permite a los alumnos principiantes

- adquirir una clara definición del conflicto;
- reconocer la omnipresencia del conflicto;
- reconocer las asociaciones y los supuestos personales acerca del conflicto,
- analizar conflictos para enriquecer la comprensión;
- explorar creencias acerca de la resolución de conflictos;
- comprender factores que afectan la resolución de conflictos.

CONCEPTOS BASICOS

Hay muchas definiciones de la palabra conflicto. Las definiciones formales van de lo más abstracto -un "estado de desarmonía"- a las que señalan un evento más concreto. Deutsch (1973), por ejemplo, dice que "el conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles" (pág. 10). Hocker y Wilmot (1991) van más lejos, definiendo al conflicto como una "pugna expresada al menos entre dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados y la interferencia de la otra parte en la obtención de sus objetivos" (pág. 12). En ambas definiciones, las palabras como "actividades" y "expresada" aluden a una acción. Es importante notar esto, dado que las diferencias de creencias, ideas, opiniones y costumbres pueden o no llevar al conflicto, según cómo, dónde y cuándo las diferencias se manifiestan en la conducta.

De todas estas definiciones formales, ninguna denota que el conflicto sea positivo o negativo. Sin embargo, para muchos, las connotaciones de la desarmonía, la incompatibilidad y la pugna son negativas. Nuestras asociaciones personales con el término conflicto tienden a reflejar experiencias y revelar supuestos negativos acerca del conflicto, como algo que se debe evitar, si no eliminar. Las asociaciones personales a menudo también son emocionales. El conflicto significa ira, odio, traición y pérdida.

Avanzar a una comprensión del conflicto como una condición humana orgánica, como un fenómeno natural y un suceso potencialmente positivo, es crítico para mejorar nuestras respuestas al conflicto. A menudo surgen serios problemas no del conflicto mismo sino de una respuesta a él. Así, comprender el conflicto es un primer paso hacia su resolución productiva.

Pensar en definiciones y asociaciones puede dar una primera base más firme para analizar el conflicto, pero es sólo un pequeño paso inicial hacia una comprensión positiva y productiva del mismo. Para ver el conflicto claramente, debemos ser capaces de ver más allá de nuestras respuestas más familiares y habituales. Nuestros sentimientos, pensamientos, reacciones físicas y conductas en torno al conflicto surgen, al menos en parte, de las creencias, supuestos y experiencias con los que fuimos criados. Saber que el conflicto es normal y potencialmente beneficioso, no es suficiente para cambiar la creencia de toda una vida acerca de que el conflicto es peligroso, ni para alterar una respuesta incorporada y establecida de evitar el conflicto.

¿Cómo aprendemos a ver el conflicto en profundidad y con perspectiva, y de maneras que lleven a experiencias positivas? ¿Cómo aprendemos a ver los conflictos claramente a pesar del temor y la ansiedad que a menudo oscurecen las situaciones de conflicto? La disciplina de la resolución de conflictos ofrece una variedad de lentes a través de las cuales mirar el conflicto. Estas lentes se convierten en herramientas para aprender a abandonar antiguas creencias, ideas y hábitos, y ver con ojos renovados. Pueden ayudar a tener una visión más amplia, logrando enfocar más nítidamente el conflicto y aportando una perspectiva con mayor distancia. La conciencia de que existen distintas maneras de ver un conflicto puede evitar que nos quedemos trabados en una sola visión improductiva. Hay cinco maneras de ver un conflicto que exploraremos aquí. Las llamamos *orígenes*, *fuentes*, *tipos*, *creencias* y *postura*. Cada una tiene una o dos cuestiones centrales para guiar nuestra mirada.

Orígenes

¿Quiénes son las partes de un conflicto dado y cómo se las puede caracterizar? El conflicto puede darse en un individuo (intrapersonal); entre dos o más individuos (Interpersonal); dentro de un grupo, organización, institución o nación (intragrupal); o entre dos o más grupos, organizaciones, instituciones o naciones (intergrupal). Los conflictos pueden darse también atravesando estas fronteras. (Por ejemplo, se puede dar un conflicto entre un individuo y una institución.)

El conflicto puede involucrar varios niveles de orígenes, también. Un conflicto en una universidad que involucre a dos docentes de dos departamentos podría ser interpersonal e interdepartamental a la vez. El conflicto puede tocar, afectar y expresarse en muchos niveles.

El conflicto también puede darse dentro de una sola cultura o atravesando dos o más culturas. Considérese la siguiente definición de cultura:

La cultura es aquella parte de las interacciones y experiencias humanas que determina cómo uno se siente, actúa y piensa. Es a través de la propia cultura como uno sienta pautas para distinguir el bien del mal, la belleza y la verdad y para hacer juicios sobre uno mismo así como de los demás. Las cosas e ideas que uno valora y aprecia, cómo uno aprende, cree, reacciona, etc., todas están inmersas y son impactadas por la propia cultura. Es la cultura la que determina el sentido mismo de la visión que tiene el individuo de la realidad (Nakagawa, 1986, pág. 6).

Cultura es un término cuyo significado ha sufrido un cambio sustancial en las últimas décadas. Las nociones clásicas de cultura surgieron del estudio de sociedades homogéneas muy cohesionadas. En nuestro mundo global y complejo, tendemos a usar el vocablo de un modo más amplio, para referirnos a un conjunto de conductas o características sociales generalizadas asociadas con grupos definidos por una amplia gama de características. Se considera que la raza, la etnia y la religión definen grupos culturales, pero también el sexo, el estado civil, la orientación sexual, la ocupación, profesión, edad, región geográfica y el estatus socioeconómico. Esta definición de cultura sugiere que cada persona pertenece a y es influenciada por muchas culturas. Qué grupo cultural es primordial para un individuo puede cambiar en un día determinado al cambiar él o ella de ámbito y actividad, y a lo largo de la vida al cambiar sus necesidades e intereses básicos.

Ver la cultura de este modo dinámico, nos permite advertir que las características culturales de la gente involucrada en un conflicto son un elemento importante. El grado en el que los elementos culturales son similares o diferentes tendrá un impacto sobre el conflicto. Las percepciones, expectativas, conductas y pautas de comunicación tienen su raíz en la cultura.

Sin embargo, la cuestión no es si los factores culturales intervienen en un conflicto, sino cómo lo afectan las diferencias culturales. Identificando las características culturales de todas las partes involucradas, podemos visualizar mejor las diferencias culturales como *diferencias* en vez de como *deficiencias*, con menos distorsión producto de prejuicios y estereotipos. Comprender los códigos culturales del otro (lenguaje, arte, tradiciones y conductas) es un paso esencial tanto para la prevención como la resolución de conflictos.

Si identificamos el origen de un conflicto como interpersonal, por ejemplo, miraríamos qué hay detrás de los detalles de la gente o la organización. Esto nos permite aplicar lo que sabemos acerca de la comunicación personal y la dinámica de la organización en general, a nuestra comprensión del conflicto. También nos permite tomar suficiente distancia como para ver todos los niveles del conflicto: para ver, por ejemplo, si un conflicto es realmente interpersonal o si, en realidad, incluye otras dimensiones. Esto nos permite, nuevamente, utilizar un conjunto más amplio de conocimientos y experiencias significativas para la comprensión de los detalles inmediatos.

También logramos una mayor visión y comprensión cuando identificamos las características culturales de las partes involucradas. Con una mayor visión y comprensión podemos comenzar a ver la complejidad, las cuestiones, los marcos temporales y otros factores que influyen en cómo se expresa el conflicto, cómo se desarrolla y cómo se puede resolver.

Fuentes

¿Cuál es el motivo de este conflicto? ¿Cómo se lo puede caracterizar en términos generales? El término *orígenes* se refiere a quién está involucrado, mientras que *fuentes* se refiere a cuál es el motivo del conflicto. El conflicto existe cuando hay acciones que se oponen. El contenido de esa oposición -es decir, la fuente del conflicto- es otra visión de un conflicto. El objetivo de esta lente no es capturar los detalles de la historia de cada parte sino ver la categoría amplia en la que entra el conflicto. Es fácil perderse en los detalles de cuál es el motivo de un conflicto. Para ver más claramente, tenemos que dar un paso atrás, observar las características generales del conflicto y traer al primer plano nuestro conocimiento general concerniente a esa categoría de problemas.

Por ejemplo, los recursos son el centro de muchos conflictos. Dentro de esta categoría podríamos identificar subcategorías, tales como escasez, control, acceso, posesiones, territorio, espacio y tiempo. Un colega podría decir: "Me enfurece que Harold se haya mudado a la oficina del segundo piso". Pero podría haber sido mejor -e igualmente válido- si hubiese dicho: "Tengo un conflicto con Harold por recursos limitados de espacio". Esto último plantea la cuestión del origen. ¿Es este realmente un conflicto interpersonal? Hace que los involucrados consideren lo que saben acerca de recursos de espacio, asignación de espacios y así sucesivamente.

Muchos autores en el campo de la resolución de conflictos ofrecen marcos para una mayor categorización de los conflictos. Christopher Moore (1986) sugiere que los conflictos se dividen en estas categorías: conflictos por relaciones, valores, datos, intereses o estructuras. Algunos consideran útil tener un marco psicológico. Schrupf, Crawford y Usadel (1991) se apoyan en la teoría del control de Glasser para categorizar todos los conflictos en relación a cuatro necesidades psicológicas: la necesidad de pertenecer, la necesidad de tener poder, la necesidad de libertad y la necesidad de divertirse (Schrumpf, Crawford y Usadel, 1991; Glasser, 1984).

Apoyándose en la teoría de la organización, Wall (1985) ubica todas las fuentes de conflicto en tres grupos fundamentales: los conflictos que surgen de la interdependencia, los conflictos que surgen de diferencias en cuanto a objetivos y los conflictos que surgen de diferentes percepciones. Tichy (1983)

usando también el modelo de cambio organizacional, sugiere estos tres centros de conflicto: técnico (conflictos por diseños), político (conflictos por premios y castigos) y cultural (conflictos por normas y valores supuestos). Las cuestiones técnicas incluyen las maneras en que los individuos, los grupos y las organizaciones reúnen recursos, gente y tecnología para obtener productos. Las cuestiones políticas (que son familiares para cualquiera que trabaje en una organización) incluyen quién recibe qué premios o castigos y por qué actividades. Las cuestiones culturales, tal como las define Tichy, son similares a las que ya hemos analizado.

No hay un solo marco de categorización "correcto". Todos tienen sus beneficios. Cada uno puede ser instrumental en el logro de una perspectiva más amplia y en traer a un primer plano un conjunto más rico de conocimientos y respuestas. Una visión más profunda acerca de la complejidad, los posibles puntos de intervención, las estrategias y resoluciones puede surgir de la categorización de un conflicto.

Tipos

¿Qué tipo de conflicto es este en términos de dónde es más probable que se dé un avance hacia su resolución? ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de la facilidad potencial de resolución? Se pueden analizar las fuentes específicas y las categorías generales de conflicto según su centro y la probabilidad de que avance hacia una resolución.

Moore (1986) sugiere que hay dos tipos básicos de conflictos: innecesarios y genuinos. Los conflictos innecesarios tienen como raíz problemas de comunicación y percepción, mientras que los conflictos genuinos surgen de diferencias más concretas. Bajo la tipología de Moore, los conflictos de relación, valor y datos, por lo común son innecesarios y pueden desaparecer simplemente con una comunicación apropiada y clara, mientras que los conflictos por intereses y estructurales son genuinos y su resolución requerirá un esfuerzo a otro nivel.

Deutsch (1973) ofrece una tipología más detallada, que abarca seis categorías. Cada una apunta a distintos caminos para una solución. Cada una ofrece preguntas que son útiles para analizar un conflicto:

1. *Verídico*: ¿el conflicto existe objetivamente? ¿Es improbable que se resuelva con facilidad?
2. *Contingente*: ¿el conflicto depende de circunstancias que se pueden cambiar fácilmente?
3. *Desplazado*: ¿el conflicto expresado es distinto al conflicto central?
4. *Mal atribuido*: ¿el conflicto se expresa entre partes que no corresponden?
5. *Latente*: ¿el conflicto está sumergido, aún no ocurre?
6. Falso: ¿el conflicto se basa en una malinterpretación o una mala percepción?

Si se aplica la perspectiva de Tichy sobre el cambio en la organización (1983) a un escenario de conflicto, se puede ver a cada fuente de conflicto como correspondiente a un terreno general de actividad en la organización. Así, los conflictos técnicos se mueven de acuerdo a pautas técnicas, los conflictos por asignaciones políticas se mueven por premios en la organización y los conflictos culturales exigen que se examinen las normas y valores esperados.

Las preguntas y Upologías como estas ofrecen una cantidad agregada de recursos para comprender un conflicto. Nos ayudan a aproximarnos a tener noción de dónde se puede dar un avance: cambiando una circunstancia externa, involucrando a otras partes o cuestiones, clarificando las comunicaciones previas o examinando normas y valores.

Creencias

¿Qué creen las partes en relación a los objetivos y los resultados de la resolución de conflictos? Es decir, ¿qué piensan que puede ocurrir? La gama de alternativas de resolución aceptadas, comprendidas o valoradas por los participantes, es un factor importante en la comprensión de cómo se expresa y desarrolla

un conflicto. Las alternativas van desde una perspectiva competitiva, de ganar o perder, a la cooperación pura, en la que todas las partes ganan o pierden. Cómo vemos las posibilidades de resolver conflictos a menudo depende de nuestras creencias y actitudes sobre las relaciones, la fuerza con que nos concentramos en nuestras metas, nuestras características personales y lo cómodos que nos sintamos con la asertividad y la agresividad. Alguna gente sólo sabe de ira, agresión y ganar o perder. Alguna gente sólo sabe de temor y de estar prevenido. Alguna gente tiene una variedad de respuestas que usa en distintas circunstancias y con una variedad de resultados. Si las partes esperan sólo resultados de ganar o perder, eso afectará, y probablemente determine, lo que pase. Saber lo que cada persona involucrada en un conflicto cree acerca de cómo pueden terminar los conflictos, sugiere puntos y estrategias de intervención.

Es probable que la cultura sea una variable importante, que afecte la visión de las partes del conflicto y sus metas generales para la resolución. Puede ser útil tener alguna comprensión de cómo las distintas culturas ven el conflicto para abordar la cuestión de qué creencias acerca del conflicto influirán en cómo se resuelve. Conceptos culturales relativos al honor, la vergüenza, la lealtad, la privacidad, la autoridad y la obediencia, entre otros, pueden tener una influencia importante en lo que constituirá un resultado satisfactorio para cada parte. Lo que es una solución en una cultura, no necesariamente es una solución en otra. Así, tanto la cultura de las partes involucradas como la cultura del ámbito en el que se da el conflicto, tendrán influencia sobre el resultado.

Las escuelas, las organizaciones y los grupos desarrollan culturas propias. Cada uno desarrolla y comunica a sus miembros una visión del conflicto. Cuando una organización o un grupo es parte de un conflicto, la cultura de esa organización o grupo es un factor importante para determinar cómo responderá. La cultura de la organización o el grupo es un factor importante aun cuando el conflicto sea realmente personal y entre dos individuos, pero se da dentro del grupo o la organización. En la cultura de la escuela, por ejemplo, por lo común se entiende la resolución de un conflicto como obediencia a una autoridad superior. Esa visión de la resolución del conflicto puede no ser coherente con la cultura primaria, la cultura de los pares o de la familia de un miembro de la comunidad escolar. Cuando esa persona se ve envuelta en un conflicto con la escuela o se da un conflicto dentro del predio de la escuela, la cultura de la escuela y la visión de la escuela acerca de cómo se resuelven los conflictos, se convierten en factores importantes. Los educadores tienen que tener en cuenta especialmente el hecho de que la juventud tiene una cultura propia. Definidas no sólo por la edad sino también por conductas, ropa, peinados, lenguaje, música, las culturas juveniles incorporan sus propias actitudes y creencias a los conflictos.

Hay una variedad de modelos para expandir nuestra visión de lo que puede resultar del conflicto. En *The Genius of Sitting Bull* (La genialidad de Toro Sentado), Murphy (1993) describe lo que llama "liderazgo heroico". Las cualidades del liderazgo heroico son la entrega, la integridad, la capacidad de dar poder a los demás, sanar, ser estadista, tener visión estratégica, tener valor, actuar como guardián y tener éxito. El liderazgo heroico es una actitud preventiva hacia el conflicto, opuesta a la dominación y el manejo de crisis, que son reactivos por naturaleza. Los modelos de liderazgo, de gestión de paz, religiosos, los modelos de culturas diferentes y la toma de decisiones por vía de la mediación y el consenso pueden inspirar nuevas creencias y visiones de cómo pueden concluir los conflictos. Todos contribuyen a resultados positivos en situación de conflicto. A los fines de empezar a entender y analizar un conflicto, aquí nos interesa simplemente plantear la cuestión de qué creencias acerca de la resolución de conflictos guían actualmente a las partes involucradas.

Postura

¿Qué dará satisfacción a las partes en conflicto? ¿Cómo podemos caracterizar lo que dicen que quieren? El área final a examinar al prepararse para resolver un conflicto es la postura de las partes. Analizaremos tres factores que contribuyen a su postura general: sus *posiciones*, sus *intereses* y sus *necesidades*. Cada una de estas áreas puede moldear la postura de una parte en disputa en un conflicto. Comprender si una parte habla a partir de una posición, de una necesidad o de un interés, ayuda a encontrar

maneras de penetrar y atravesar un conflicto. La información acerca de la postura es otra parte del mapa de conflicto.

- Las *posiciones* representan la postura inicial que más comúnmente adoptan las partes en conflicto. Las posiciones simplemente definen lo que las partes creen que quieren. El problema es que las posiciones pueden ser cuestionadas y confrontadas. Las posiciones tienden a centrarse en resultados específicos y concretos y así limitan la noción de la resolución al logro de esas metas específicas. Las posiciones no dejan mucho espacio para explorar y resolver problemas: se obtiene lo que se quiere, se concede lo que uno quiere o no se consigue lo que uno quiere. Es muy importante, al analizar el conflicto, determinar si las partes adoptan actitudes posicionales.
- Los *intereses* representan el contexto en el que puede existir una posición. Los intereses están menos sujetos a debate. Los intereses pueden converger. Dos hermanas pelean por tener el bol después que su madre echó la mezcla del pastel de chocolate al molde. Cada una comienza con la actitud posicional de querer ser la primera en obtener su parte de los dulces restos. Cada una tiene argumentos poderosos. "Yo soy mayor." "Yo ayudo más." "Tú tomaste más la vez pasada." Determinar quién debe tener la posesión primero o debatir los argumentos ayuda poco a resolver el conflicto. Avanzar más allá de las posiciones, sin embargo, abre paso al descubrimiento de intereses comunes que pueden ser satisfechos plenamente. En esta instancia quizá sus intereses no estén en conflicto, ya que una quiere lamer la cuchara y la otra quiere sacar el batido del bol con los dedos.
- Las *necesidades* representan el contexto aún más amplio dentro del que existen los intereses. Las necesidades físicas y psicológicas no satisfechas subyacen en muchos si no en todos los conflictos. Aun cuando tales necesidades no se expresen, su satisfacción puede ser esencial para una plena resolución del conflicto. Hay muchos marcos para analizar y comprender las necesidades humanas básicas. Ya citamos las cuatro necesidades derivadas de la teoría de control de Glasser (1984): necesidad de pertenecer, tener poder, libertad y diversión. La jerarquía de necesidades de Maslow (1968) que van de lo físico a lo trascendente, es otro marco familiar para muchos. Diamond (1994) identifica las necesidades psicológicas de los grupos como las de identidad, seguridad, vitalidad y comunidad, señalando que la mayor parte de los prejuicios, malentendidos y conflictos dentro de y entre grupos surgen de estas cuatro necesidades básicas. Nuevamente, no hay ningún esquema psicológico que sea aceptado universalmente como algo pleno, completo y abarcador de todas las culturas, teorías, creencias y experiencias. La cuestión es simplemente plantear la pregunta: ¿qué necesidades subyacen al conflicto expresado y la posición identificada? Utilizar un marco de necesidades psicológicas -individuales o grupales- simplemente ayuda a saber cómo y dónde descubrir las necesidades.

Las necesidades psicológicas existen dentro de contextos culturales, al igual que los intereses y las posiciones. Puede ser útil mirar las expectativas y normas culturales que influyen sobre cada parte para alcanzar una comprensión plena de las posiciones, intereses y necesidades de esa parte. También es esencial ver las diferencias en esas normas y expectativas culturales (individuales, grupales y de la organización) para interpretar las posiciones, los intereses o las necesidades.

La capacidad de analizar conflictos cumple un papel en el avance hacia experiencias más productivas con el conflicto. Comprender el papel y la naturaleza de las necesidades, los intereses y las posiciones es un componente importante del análisis. Es más probable que se dé una resolución satisfactoria de un conflicto dado cuando:

- los involucrados comprenden las necesidades subyacentes a las que hay que dar respuesta,
- se pone el centro en explorar los intereses de todos,
- se distinguen las posiciones de los intereses,

- los intereses, más que suponerse, se definen,
- los intereses y no las posiciones son el centro de discusión y de respuesta,
- se considera a los intereses en conflicto como un problema compartido a ser resuelto en común,
- se reconocen y entienden las diferencias culturales.

Además de conocer maneras de mirar el conflicto (tales como examinar los orígenes, las fuentes y las posturas), debemos aceptar la noción de que el conflicto está en todas partes, existe en todas las edades, en todos los ámbitos, en todas las culturas. La investigación sobre conflictos con niños de dos años muestra pautas de conflicto similares a las que experimentan los adultos. Los conflictos de las personas se hacen más complejos a medida que maduran. Con el tiempo, nos peleamos menos por juguetes y más por influencia y control de los unos sobre los otros. En general, sin embargo, los conflictos de la infancia siguen las mismas pautas que los conflictos adultos: se originan, tienen eventos y reacciones, y finalmente se resuelven.

Los niños tienen necesidades, intereses y posiciones, igual que los adultos. Al madurar, avanzan de sólo poder actuar en base a su posición o expresarla, a ser capaces de identificar sus intereses. Las tareas básicas de desarrollo de los niños incluyen aprender técnicas de solución de problemas y cooperación social. Los niños necesitan ayuda para aprender cómo reconocer, responder y resolver la variedad de conflictos y problemas con los que se enfrentan. Así las técnicas de resolución de conflictos tienen cabida en programas de estudio adecuados al nivel de desarrollo de infantes y preescolares al igual que para estudiantes primarios y secundarios.

Así como debemos adquirir nuevas capacidades de resolución de conflictos para responder a nuestras necesidades de desarrollo cambiantes, también debemos desarrollar nuevas estrategias de resolución de conflictos adecuadas a una sociedad cada vez más multicultural. Debemos enfrentar las diferencias entre culturas sin temor y con respeto. Al mismo tiempo, debemos reconocer que no hay respuestas simples, no hay "correcto" e "incorrecto", cuando chocan valores y normas culturales. En ausencia de respuestas generalizadas, la resolución de conflictos ofrece procedimientos para reflexionar y dialogar que son esenciales para la comprensión y el diálogo entre culturas.

El conflicto nos rodea. Ofrece ricas oportunidades para aprender acerca de nuestra cultura, valores, necesidades e intereses así como de la cultura, los valores, las necesidades e intereses de otros. Desgraciadamente la mayoría vemos el conflicto con inquietud, si no con temor. La disciplina de la resolución de conflictos ofrece una variedad de herramientas para tomar distancia de un conflicto y examinarlo más objetivamente. ¿Cuál es la fuente y el tipo de conflicto? ¿Cuáles son las características de las partes involucradas? ¿Cuáles son sus creencias y posturas? Estas preguntas nos permiten despertar nuestra curiosidad y ver el conflicto de modo más completo, sea que estemos directamente involucrados o simplemente lo observemos. Nos ayudan a incorporar a nuestras observaciones un conjunto de conocimientos y experiencias más amplio.

REFERENCIAS

- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and restrictive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Diamond, L. (1994). *Beyond win/win: The heroic journey of conflict transformation*. (Occasional Paper N°2 4). Washington, DC: Institute for Multi-Track Diplomacy.
- Glasser, W. (1984). *Control theory*. New York: Harper Collins.
- Hocker, J., y Wilmot, W. (1991). *Interpersonal conflict* (32 ed.). Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. (2ª ed.) New York: Van Nostrand Reinhold.
- Moore, C. (1986). *El proceso de mediación*, Ed. Granica, Bs. As.-Barcelona, 1996.
- Murphy, E.C., y Snell, M. (1993). *The genius of Sitting Bull: 13 heroic strategies for today's business leaders*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Nakagawa, M. (1986). "A closer look at culture". *Your Public Schools*, 25(11), 6.
- Schrumpf, F., Crawford, D., y Usadel, H. (1991). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign, IL: Research Press.
- Tichy, N. M. (1983). *Managing strategic change: Technical, political, and cultural dynamics*. New York: Wiley.
- Wall J. A. (1985). *Negotiation: Theory and practice*. Glenview, IL: Scott, Foresman.

EJERCICIOS

Aprender acerca del conflicto y la adquisición de capacidades de resolución de conflictos son emprendimientos activos. Los siguientes ejercicios presentan maneras de avanzar en la comprensión de las cuestiones abordadas en este capítulo.

♦ Ejercicio 1. 1. Definiciones de conflicto

Nota: al mismo tiempo que ofrece varias definiciones, este ejercicio puede ayudar a los integrantes de una clase a comenzar a conocerse entre sí. Si lo usa para este objetivo adicional, dé unos minutos más a los momentos de cada ejercicio en que los participantes de la clase trabajan juntos.

OBJETIVOS

- Lograr una clara definición del conflicto.
- Tomar conciencia de la omnipresencia del conflicto.
- Reconocer las asociaciones personales y los supuestos acerca del conflicto.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a cada participante que escriba una definición de *conflicto* en un papel. Dé 3 a 5 minutos para este paso.
2. Que todos los participantes formen parejas. Haga que cada pareja compare sus definiciones y luego escriba una definición común. Entre 8 y 10 minutos para este paso.
3. Haga que las parejas formen grupos de cuatro, que comparen nuevamente sus definiciones y luego escriban en conjunto una sola definición para los cuatro. Entre 15 y 20 minutos.
4. Que los subgrupos compartan sus definiciones con todo el grupo. Procure que analicen las diferencias en las definiciones, los elementos comunes y los cambios de las definiciones individuales a las definiciones grupales. Asegúrese de que la discusión a continuación del ejercicio destaque que el conflicto, por definición, no es positivo ni negativo.

♦ Ejercicio 1.2 Metáforas de conflicto

Nota: las metáforas pueden clarificar aspectos de un conflicto que de otro modo permanecerían ocultos. Este ejercicio ayuda a los participantes a comprender mejor el conflicto e identificar imágenes comunes de conflicto.

OBJETIVOS

- Lograr una clara definición del conflicto.
- Tomar conciencia de la omnipresencia del conflicto.
- Reconocer las asociaciones personales y los supuestos acerca del conflicto.

PROCEDIMIENTO

1. Pídeles a los participantes que piensen en metáforas que describan el conflicto y que le hagan a usted una señal silenciosa -quizá, cerrar el puño- cuando tengan algo. Si a los participantes les resulta difícil

pensar en metáforas, dé algunos ejemplos para empezar: el conflicto es una batalla, el conflicto es una cebolla, el conflicto es un avión fuera de control. Dé entre 2 y 3 minutos para este paso.

2. Pida a los participantes que se reúnan en grupos de cuatro para describir y explicar sus metáforas entre sí. Dé 5 minutos para este paso.

3. Pida a los grupos que discutan maneras de manejar el conflicto en consonancia con sus metáforas. (Por ejemplo, si el conflicto es como una batalla, agitar una bandera de tregua puede ser un paso para manejarlo.) Dé 5 minutos para este paso.

4. A continuación, pida a los grupos que traduzcan sus soluciones metafóricas en soluciones prácticas. (Por ejemplo, una bandera de tregua puede traducirse en un mensaje al otro bando indicando la disposición a hablar sobre el conflicto.) Dé 5 minutos para este paso.

5. Reúna nuevamente a la clase y pida que alguien de cada grupo presente una de las metáforas y las explicaciones que elaboró el grupo. Conduzca una discusión de las ideas resultantes, destacando los elementos comunes y las diferencias.

6. Sintetice la discusión y luego comparta varias definiciones formales del conflicto (el primer párrafo de la sección de Conceptos básicos da algunos ejemplos).

♦ Ejercicio 1.3. Palabras que significan conflicto

Nota: este ejercicio puede hacerse tal como se describe aquí, o a través de los pasos individuales, de grupos pequeños y del grupo en su conjunto definidos en los primeros dos ejercicios.

OBJETIVOS

- Lograr una clara definición del conflicto.
- Tomar conciencia de la omnipresencia del conflicto.
- Reconocer las asociaciones personales y los supuestos acerca del conflicto.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a los participantes que piensen en la última semana y recuerden cualquier conflicto que puedan haber presenciado, en el que hayan participado o del que hayan oído. Repita esta instrucción en relación al último mes y el último año.

2. Pregunte a los participantes qué palabras les vienen a la mente cuando piensan en el conflicto. Permita que los participantes anoten algunas y luego las compartan con la clase. Escriba las palabras donde todos puedan verlas, de modo de confeccionar una lista completa para el grupo. Si el ejercicio no logra una participación general, intente provocar la discusión con alguna intervención adicional tal como: "¿Qué sentimientos asocian con el conflicto? ¿Qué palabras significan conflicto?"

3. Guíe una discusión grupal acerca del impacto que nuestras asociaciones con el conflicto tienen sobre la manera en que lo abordamos y cómo respondemos a él. Transmita algunas definiciones básicas y subraye la existencia natural del conflicto, su neutralidad y su potencial para obtener beneficios y aprender.

♦ Ejercicio 1.4. Distintas maneras de analizar conflictos

Nota: antes de que pueda darse la resolución, los participantes en un conflicto tienen que entender completamente de qué se trata el conflicto. Analizar con cuidado el conflicto es necesario para explorar las cuestiones que han causado el problema.

OBJETIVOS

- Advertir que el conflicto está en todas partes.
- Analizar conflictos para enriquecer su comprensión.
- Explorar creencias acerca de la resolución de conflictos.
- Comprender los factores que afectan la resolución.

PROCEDIMIENTO

1. Introduzca el concepto de analizar o graficar un conflicto, subrayando la necesidad de ver las cosas en perspectiva, entender y ver en profundidad. Introduzca las "lentes" que pueden ayudar a ver dentro y a través de un conflicto: los orígenes, las fuentes, los tipos, las creencias y las posturas. Entregue copias de la lista de preguntas que sirven para centrar la cuestión (Muestra 1. 1).

2. Presente información acerca de los orígenes del conflicto, incluyendo la noción de cultura. Señale que sólo se puede entender un conflicto cuando se conocen los antecedentes de los participantes, por tanto siempre es necesario hacer la pregunta acerca de los orígenes: *¿Quiénes son Las partes en conflicto y cómo se las puede caracterizar?*

3. Haga que los participantes presenten listas de fuentes posibles de conflicto y diferentes maneras de clasificar estas fuentes. Puede ofrecer el agrupamiento de conflictos de Moore (1986) como ejemplo si a la clase parece resultarle difícil este concepto. Entender cómo clasificar los conflictos puede ayudarlos a ver las cosas en perspectiva y sacar más provecho de su propia experiencia. Use el siguiente incidente para ilustrar el cambio del enfoque de contar la historia de un conflicto a identificar el tipo de conflicto del que se trata.

Los alumnos de la Sra. Jones, una profesora de matemática de la escuela media Juan Pérez, le han mostrado el ejercicio de práctica que les dio el Sr. Henry en su clase de dactilografía. La frase que el Sr. Henry les había indicado que debían tipear era "La Sra. Jones es demasiado vieja y demasiado gorda para nadar quinientas vueltas en el festival benéfico de la escuela". Toda la escuela conoce este incidente. La Sra. Jones está furiosa. El Sr. Henry piensa que es gracioso y que la Sra. Jones tiene que bajarse del caballo. Recientemente la Sra. Jones fue elegida la más popular por los alumnos; en cambio al Sr. Henry un alumno le dio una rata muerta (apareció en forma anónima en su escritorio). Los alumnos no lo quieren.

¿Por qué es este conflicto? Visto superficialmente se podría decir que el conflicto se basa en los celos. Pero, ¿definirlo así nos ayuda a encontrar un camino para resolverlo? ¿Qué pasa si lo miramos desde el punto de vista de la necesidad psicológica de pertenencia? ¿Hay conflicto de valores que da por resultado que la Sra. Jones sea querida por los estudiantes y el Sr. Henry, no? ¿Nos lleva a un nivel más profundo de comprensión explorar el conflicto como si surgiera por la asignación política de premios (Tichy, 1983)? ¿La cultura de la escuela ayuda a la formación del Sr. Henry como profesor? ¿Contribuye a una relación negativa entre los dos docentes?

Asegúrese de que el grupo vea cómo al cambiar el foco de atención cambia lo que sabemos y buscamos aprender acerca del conflicto. Señale que siempre es útil buscar las fuentes de un conflicto preguntando: *¿De qué trata este conflicto? ¿Cómo se lo puede caracterizar en términos generales?*

4. Presente información acerca de los distintos tipos de conflictos. Tome en cuenta que esta es otra clasificación, que apunta a descubrir caminos posibles para avanzar hacia la resolución. Explique las tipologías de Moore (1986) y Deutsch (1973). Analice las preguntas que se deben contestar en relación a los tipos: *¿qué tipo de conflicto es este en términos de dónde es más probable que se avance hacia una resolución? ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de la potencial facilidad de su resolución?*

5. Haga que los participantes confeccionen una lista de los posibles resultados generales de un conflicto. Asegúrese de que la lista final incluya el conjunto de resultados (todos ganan, ganador -perdedor, arreglo, todos pierden, etc.). Analice cómo las visiones de las posibilidades de resolución afectan a un conflicto. Introduzca la noción de las diferencias culturales con respecto a lo que se entiende o se acepta como resolución. Discuta esta cuestión relacionada con las creencias: *¿Qué creen las partes acerca de los objetivos y los resultados de la resolución de conflictos? Es decir, ¿qué piensan que puede suceder?*

6. Presente información acerca de las distintas posturas que pueden adoptar las partes en disputa. Examine las posiciones, los intereses y las necesidades y el valor de clarificar los intereses y las necesidades. Aporte (u obtenga del grupo) ejemplos de distintos tipos de conflicto: conflictos en los que se oponen las posiciones pero convergen los intereses; conflictos en los que se oponen las posiciones y los intereses pero hay convergencia en los objetivos; conflictos en los que las posiciones, los intereses y los objetivos se oponen pero convergen los valores. Discuta la necesidad de ir más allá de las posiciones para lograr una resolución satisfactoria.

Muestra 1.1. Preguntas clave para analizar conflictos

- *Orígenes.* ¿Quiénes son las partes en conflicto? ¿Cómo se las puede caracterizar?
- *Mientes.* ¿Por qué es este conflicto? ¿Cómo se lo puede caracterizar en sentido amplio?
- *Tipos.* ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de en qué punto es más probable que se dé un avance hacia su resolución? ¿Qué tipo de conflicto es este en términos de la potencial facilidad de resolución?
- *Creencias.* ¿Qué creen las partes acerca de los objetivos y los resultados de la resolución del conflicto? Es decir, ¿qué piensan que puede suceder?
- *Postura.* ¿Qué buscan satisfacer las partes en conflicto? ¿Cómo podemos caracterizar lo que dicen que quieren?

♦ Ejercicio 1.5. El caso de la bella mariposa

Nota: use este ejercicio para introducir los conceptos de posiciones, intereses y necesidades. Uselo luego de analizar la influencia de las creencias en la resolución de conflictos, pero antes de referirse a los factores que afectan la resolución.

Como alternativa, aplique este ejercicio para enseñar la técnica de distinguir las posiciones de los intereses y las necesidades, lo que se apoya en hacer preguntas abiertas y de clarificación. Con este objeto, omita este ejercicio pero introdúzcalo luego. En el ejercicio 3.1 usted encontrará un procedimiento basado en esta situación hipotética que está diseñado especialmente para enseñar estas técnicas.

OBJETIVOS

- Advertir que el conflicto está en todas partes.
- Analizar conflictos para enriquecer su comprensión.
- Explorar creencias acerca de la resolución de conflictos.
- Comprender los factores que afectan la resolución.

PROCEDIMIENTO

1. Haga que los participantes formen parejas y dé a cada participante el papel del Dr. T. P. James de la Muestra 1.2a, o el papel de Dr. P. B. Hirera de la Muestra 1.2b.
2. Indique a cada pareja que solucione el conflicto. Dígales que pueden perder el empleo si no hacen un acuerdo que beneficie a sus compañías. Dé 10 a 15 minutos para que lean el rol y negocien.
3. Reúna nuevamente a la clase y pregunte a cada pareja cómo resolvieron la situación. Generalmente, al menos una pareja habrá entendido que el Dr. James necesita el capullo (la cápsula que protege a la mariposa en su estado larval) y que el Dr. Hirera necesita las mariposas maduras. Así, cada uno puede tener lo que quiere. Explore cómo llegaron a descubrir esto.

Muestra 1.2a. El caso de la bella mariposa: rol del Dr. T. P. James

Hace poco ha muerto el Dr. R. L. Lyman, fundador y director del Santuario Lepidóptero de las Américas. Dado que el santuario no puede continuar su trabajo, se venderán en una subasta de la dirección impositiva sus tierras, su colección de mariposas y los raros ejemplares vivos.

Usted es el Dr. T. P. James, un químico dedicado a la investigación que posee una pequeña firma farmacéutica. Usted ha estado desarrollando una crema tópica para prevenir el cáncer de piel. Desde hace muchos años se siente en el buen camino para resolver este problema cada vez más difundido. Hoy la necesidad es aún más urgente, al entrar en pánico la gente por el creciente y alarmante número de casos de cáncer de piel, incluso entre los niños pequeños.

Desafortunadamente la mariposa *Impricate*, cuyo capullo pudo haber contenido un elemento esencial para el desarrollo de la crema tópica, se extinguió antes de que pudiera identificar y duplicar el compuesto químico exacto. Todos sus inversores menos uno lo han abandonado. Si no puede demostrar que tiene una fórmula viable, perderá todo. Usted necesita exactamente veinticinco *Impricate* para completar sus análisis y perfeccionar la fórmula. De buena fuente sabe ahora que el Santuario Lepidóptero tiene veinticinco capullos de mariposa *Impricate* que irán a subasta mañana. Basándose en los anteriores resultados de su investigación, su último inversor ha aportado 5.000 dólares para las mariposas *Impricate*.

Usted se sentía bastante seguro de que no tendría problemas para conseguir las mariposas, pero un colega se ha enterado de que un Dr. P. B. Hirera ha viajado desde Brasil para comprar las mariposas en nombre del gobierno brasileño. Usted ha decidido encontrarse con este Dr. Hirera para asegurarse de que tendrá acceso a las mariposas y que no ofertará más que usted. Su futuro y la salud de cientos de miles de personas dependen de su éxito.

Muestra 1.2b. El caso de la bella mariposa: rol del Dr. P. B. Hirera

Recientemente murió el Dr. R. L. Lyman, fundador y director del Santuario Lepidóptero de las Américas. Dado que el santuario no puede continuar su trabajo, la dirección impositiva hará una subasta de las tierras del santuario, su colección de mariposas y sus mariposas vivas que no son de origen local. Entre los ítems que se subastarán hay veinticinco capullos de mariposa *Impricate*.

Usted es el Dr. P. B. Hirera, ministro de Política Ambiental de Brasil. Usted ha dedicado su vida a preservar el bosque, como ecosistema y como comunidad económica y social para sus pueblos indígenas. Uno de los problemas clave que enfrenta actualmente es la pérdida del árbol *magoriji*, parte esencial de la ecología del bosque y una fuente de alimento básica para los pueblos nativos. La extinción de la mariposa *Impricate*, el único insecto que poliniza el árbol *magoriji*, ha sido un duro golpe. No han dado resultado los experimentos con la polinización manual. También han fracasado otros experimentos. Los veinticinco capullos de los que emergerán veinticinco mariposas *Impricate* adultas serán justo lo necesario para iniciar

la polinización: un número menor no bastaría. Su gobierno quiere acceso directo a las mariposas. Si eso fracasa, se le ha autorizado a gastar hasta 15.000 dólares en las mariposas.

Usted sabe que una empresa comercial quiere los veinticinco capullos para investigación y que un Dr. James ha pedido una entrevista para hablar con usted. El Dr. James puede hablar todo lo que quiera, pero las mariposas le pertenecen a Brasil y su amado bosque. Son la única esperanza del bosque y de su gente.

♦ Ejercicio 1.6. Análisis de conflicto

Nota: este ejercicio tiene que realizarse a continuación de la obtención de información y la discusión acerca de las distintas maneras de analizar un conflicto.

OBJETIVOS

- Advertir que el conflicto está en todas partes.
- Analizar conflictos para enriquecer su comprensión.
- Explorar creencias acerca de la resolución de conflictos.
- Comprender los factores que afectan su resolución.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a cada persona que piense en un conflicto complejo, resuelto o en curso, en el que él o ella se ha visto involucrado. Pida a los participantes que hagan un esquema de su conflicto usando las preguntas relacionadas con los orígenes, fuentes, tipos, creencias y posturas. Dé entre 15 y 20 minutos. Dé a cada uno la Muestra 1.3, "Ver el conflicto con claridad".

2. Haga que la clase discuta en conjunto sus interpretaciones y preguntas. Explore qué lentes parecen más productivas. ¿Cuáles fueron más accesibles? ¿Cuáles fueron más difíciles de descubrir?

Muestra 1.3. Ver el conflicto con claridad: una guía para la discusión

¿Cómo podemos analizar el conflicto para poder verlo en contexto, entenderlo, comprenderlo en profundidad y tener claridad?

1. Considere el origen.

- a. ¿Quiénes son las partes en conflicto? ¿Cómo se las puede caracterizar?
- b. ¿Entre quiénes es el conflicto? Dos individuos (interpersonal) Al interior de una persona (intrapersonal) Dos grupos (intergrupar) Dentro de un grupo (intragrupal)
- c. ¿Cuáles son las culturas de las partes involucradas?
 - Raza
 - Sexo
 - Estatus socio-económico
 - Etnia
 - Religión
 - Orientación sexual
 - Ocupación
 - Edad
 - Región

2. Examine las fuentes.

- a. ¿Cuál es el motivo del conflicto? ¿Cómo se lo puede describir en general?
- b. ¿Cuáles son algunos de los elementos básicos que dan origen al conflicto? (Un ejemplo son los recursos. Haga una lista lo más completa que pueda.)
- c. ¿Algunas de estas pueden ser divididas en subcategorías? (Por ejemplo, los recursos se pueden ordenar en términos de disponibilidad, control, acceso, posesiones y territorio. Haga listas similares para cada frente de conflicto que haya identificado.)
- d. ¿Cómo se pueden agrupar para lograr una mayor comprensión? (Por ejemplo, Moore analiza las categorías en términos de conflictos por relaciones, conflictos por valores, conflictos por datos, conflictos por intereses y conflictos por estructuras. Wall habla de conflictos de interdependencia, por diferencias en los objetivos y distintas percepciones. Enumere otros ordenamientos posibles.)
- e. ¿Cómo cambia nuestra comprensión y nuestra visión cuando hablamos de conflictos en términos de categorías en vez de en términos de los detalles de la historia?

3. Analice el tipo de conflicto. (Esta sección analiza la cuestión clave del tipo de conflicto en términos de identificar dónde es más probable que se dé un avance hacia la resolución y en términos de la potencial facilidad de resolución.)

- a. ¿El conflicto se basa sólo, o en gran medida, en una percepción equivocada o un malentendido? (Si la respuesta es sí, esto puede ser lo que Moore llama un conflicto innecesario y Deutsch llama un conflicto falso. Tales conflictos se resuelven fácilmente mejorando la comunicación.)
- b. ¿El conflicto existe objetivamente, en condiciones dadas? (Si la respuesta es sí, esto puede ser lo que Deutsch llama conflicto verídico y Moore llama conflicto necesario. Tales conflictos tienden a continuar pese a lograrse mejor comunicación, dado que la resolución requiere cambios en las condiciones externas.)
- c. ¿El conflicto depende de condiciones que se pueden modificar fácilmente? (Si la respuesta es sí, el conflicto puede ser necesario pero fácil de remediar cambiando las circunstancias externas. Deutsch llama a esto un conflicto contingente.)
- d. ¿El conflicto expresado es realmente el conflicto central? (Si no, la resolución es improbable. Se necesita saber cuál es el verdadero conflicto para ver dónde se puede dar el avance. Deutsch los llama conflictos desplazados.)
- e. ¿El conflicto se expresa entre las partes indicadas? (Si no, como sucede con los conflictos desplazados, es difícil lograr su resolución. Encontrar dónde puede darse el avance hacia la resolución probablemente dependa de encontrar la gente indicada. Deutsch los denomina conflictos mal atribuidos.)
- f. ¿El verdadero conflicto está sumergido, no ocurre aún? (Un pequeño conflicto puede ser señal del comienzo de un cambio de conciencia o de valores, que puede llevar a un conflicto mucho mayor más adelante. Un conflicto por tareas hogareñas, por ejemplo, puede ser realmente por tareas hogareñas o puede ser un conflicto desplazado provocado por el olvido de un aniversario. O puede ser el comienzo de un cambio mucho mayor de conciencia acerca del rol de los sexos. Deutsch llama al tercer tipo un conflicto latente.)

4. Analice las creencias sobre resolución.

- a. ¿Qué creen las partes que puede suceder? ¿Todos ganan o todos pierden. Un bando gana y el otro pierde. Todos deben ceder algo.
- b. ¿Qué afecta nuestra manera de ver las soluciones potenciales de conflictos?
Creencias y actitudes sobre relaciones. La fuerza con la que nos concentramos en nuestros objetivos.
Características personales.
La experiencia pasada.

Comodidad con la asertividad y la agresión.
Normas culturales, valores y expectativas.
Cultura del ámbito en el que se da el conflicto.

5. Analice la postura.

- a. ¿Qué tratan de satisfacer las partes en conflicto? ¿Cómo podemos caracterizar lo que dicen que quieren?

¿Las partes asumen posiciones? (Se concentran en un resultado específico y concreto.)

¿Las partes identifican sus intereses? (Se concentran en los objetivos generales que cada bando busca alcanzar. Tenga en cuenta que las posiciones iniciales representan sólo una interpretación de cómo se podría alcanzar el objetivo.)

¿Las partes reconocen sus necesidades? (Se concentran en las fuerzas subyacentes a las que hay que dar respuesta, recordando que los intereses se dan en el contexto de las necesidades.)

¿Las partes son conscientes de los factores culturales que influyen en su expresión de posiciones, intereses o necesidades? (La atención se centra en las normas y expectativas culturales para comprender las diferencias.)

- b. ¿Qué contribuye a lograr una resolución satisfactoria?

La gente involucrada entiende que hay que dar respuesta a las necesidades subyacentes.

Se exploran los intereses de todos.

Se distinguen las posiciones de los intereses. Los intereses se definen, no se asumen.

Los intereses y no las posiciones son el centro de la discusión.

Los intereses en conflicto se ven como un problema común a resolver.

Se reconocen y entienden las diferencias culturales.

♦ **Ejercicio 1.7. Escultura de conflicto**

Nota: en este ejercicio los participantes forman una escultura viviente que ilustra los varios aspectos de un conflicto. Este ejercicio se puede usar al final del módulo como ejemplo de otra técnica para analizar un conflicto. Alternativamente, se lo puede usar al comienzo, antes que las otras presentaciones y discusiones para introducir la idea de analizar un conflicto. Si se lo planifica como una actividad introductoria, probablemente debiera precederlo algo que sirva para establecer relaciones o para romper el hielo.

OBJETIVOS

- Advertir que el conflicto está en todas partes.
- Analizar conflictos para enriquecer su comprensión.
- Explorar creencias acerca de la resolución de conflictos.
- Comprender los factores que afectan su resolución.

PROCEDIMIENTO

1. Describa el ejercicio de escultura del conflicto.

2. Pida a un voluntario que describa un conflicto. Pida voluntarios que participen en crear una escultura viviente para ilustrar el conflicto. Entonces haga que el primer voluntario ordene a los otros en posiciones que conformen una escena fija que simbolice físicamente a los individuos, las posturas, las relaciones y las emociones en ese conflicto. Indique al que dirige que tiene libertad para asignar roles, mover a los participantes y colocarlos en poses para ilustrar emociones y acciones. Por ejemplo, una escena podría mostrar a dos estudiantes (a los que se sorprende peleando) y a sus dos padres en la oficina del director. Se

podría ubicar a los estudiantes enfrentados con los puños en alto. Uno de los padres está detrás de su hijo con los puños en alto. El otro, da la espalda a su hijo y estrecha la mano del director.

3. Agradezca al que ha dirigido y diga a los participantes de la escena que se muevan lentamente en la dirección que piensan que sus personajes se moverían en forma natural. Dígales a los participantes que se queden en silencio y que sólo usen el movimiento y los gestos para expresar emociones y acciones. Por ejemplo, la escena mencionada puesta en movimiento podría llevar a que uno de los padres se lleve a su hijo a la rastra, mientras que el segundo padre se acerca al director, ignorando a su hijo, que trata de hacerse invisible.

4. Detenga la acción en cuanto las pautas de conducta se hagan evidentes. Analice posibles puntos de intervención, resultados y consecuencias con los actores y luego con quienes observan.

MODULO 2

Los conceptos y las técnicas de la resolución de conflictos

Los aspectos teóricos y prácticos de la resolución de conflictos se construyen a partir de valores, creencias, actitudes y técnicas básicas. Del mismo modo que un edificio no puede sostenerse sin un cimiento firme, no es posible lograr la entrega y la calidad en la enseñanza de la resolución de conflictos sin una orientación hacia la tolerancia, la cooperación y la colaboración junto con técnicas de comunicación y de pensamiento que faciliten y no impidan los procesos de resolución de conflictos.

Este módulo presenta los valores, las creencias, las actitudes y las técnicas que son prerequisites esenciales para la resolución exitosa de conflictos. Su objetivo es ayudar a los educadores en la resolución de conflictos, a examinar, elucidar y enriquecer orientaciones y técnicas básicas en el contexto de su práctica profesional y la de sus estudiantes.

OBJETIVOS

Este módulo permite a los estudiantes

- identificar valores, creencias y actitudes asociadas con la resolución de conflictos;
- examinar su propia orientación hacia la resolución de conflictos, identificando actitudes y creencias que pueden aumentar o disminuir su efectividad como profesionales de la resolución de conflictos;
- identificar y enriquecer técnicas de comunicación que mejoran los procedimientos de resolución de conflictos;
- identificar y enriquecer técnicas de pensamiento que mejoran los procedimientos de resolución de conflictos;
- examinar y aplicar las técnicas y orientaciones básicas de la resolución de conflictos en el contexto del ámbito educativo.

CONCEPTOS BASICOS

Entre los docentes circula una vieja historia sobre un hombre religioso que se retira a una cueva en la montaña a meditar y buscar la verdad. Después de diez años vuelve al pueblo para compartir su paz y su sabiduría. Habla a la multitud reunida lenta y dulcemente: "Mis queridos hermanos y hermanas, durante diez años he estado..."

"¡Díganos lo que aprendió!", grita un joven impaciente. Carraspeando para aclararse la garganta, el hombre santo empieza nuevamente: "Mis queridos hermanos y hermanas, durante diez años..."

"¿Qué aprendió que nos será de ayuda?" grita el joven. "A eso voy", responde el hombre santo, un poco malhumorado. Luego de dos comienzos cada vez más agitados y dos interrupciones más, el hombre santo finalmente transmite su logro más importante. Con la cara colorada y amenazando al joven impaciente con el puño, chilla: "¡Aprendí a dominar la ira!"

Es una buena historia para enseñar acerca de la naturaleza humana y el conflicto. Como lo muestra el relato, la verdadera prueba de nuestra capacidad de manejar conflictos se da cuando interactuamos con los demás. A menudo nuestras acciones son menos nobles que nuestras palabras o nuestras ideas acerca de cómo somos o cómo creemos que debemos ser. Comenzamos a descarrilarnos no sólo cuando se ensancha la brecha entre nuestros objetivos y nuestra conducta, sino también cuando nos aferramos a metas ilusorias. Por ejemplo, es probable que no logremos alcanzar nuestro objetivo y nos frustremos si lo que buscamos es una existencia libre de conflictos, de ira y de tensión.

Autoevaluación

Evaluar y reflexionar acerca de las propias conductas puede reducir la brecha entre las palabras y los hechos, y hacer que los objetivos sean realistas. Pero puede intimidarnos examinar la propia conducta en relación al conflicto. Primero, el conflicto a menudo se asocia con muchos sentimientos negativos y experiencias negativas. Segundo, analizar la conducta generalmente se asocia con encontrar fallas y juzgar. Estas son dos buenas razones para evitar la autoevaluación.

La disposición a examinar la propia conducta frente al conflicto puede fortalecerse concentrándose en tres convicciones centrales. La primera es la convicción de que el conflicto es parte natural y orgánica de la interacción social. Todos vivimos conflictos. Aceptada esta creencia, la idea de que uno es "malo por estar involucrado en conflictos" pierde fuerza y se hace más fácil ahondar en las propias experiencias de conflicto. Hay evidencias de que los humanos podemos resolver problemas (y a menudo quisiéramos que hubiera más), pero no de que los seres humanos podemos vivir juntos sin que se produzcan conflictos.

La segunda convicción es que uno puede elegir las conductas y la actitud que utiliza frente al conflicto en cada evento. Por supuesto que, cuanto más sabe uno acerca de su conducta, tanto más control y opciones tiene en relación a estas conductas. En un juego de cartas, si puede elegir, la mayoría de la gente preferiría jugar con el mayor número de cartas permitido y sin tener los ojos tapados. En relación a nuestras propias acciones, a menudo optamos por usar sólo unas pocas conductas, negándonos a mirar las otras disponibles en nuestro repertorio. Tenemos que mirarnos para poder elegir las conductas que serán más efectivas en una situación dada y contener aquellas que hemos visto que son ineficaces.

La tercera convicción es que el conflicto puede ser productivo y beneficioso. Se resuelven los problemas cuando se resuelven exitosamente los conflictos. La comunicación mejora al avanzar los conflictos hacia su resolución y después de procesos efectivos de resolución de conflictos. Las diferencias culturales se pueden entender mejor después de un conflicto. Pero tenemos que ser participantes activos, conscientes de nosotros mismos y reflexivos para que el conflicto sea productivo.

Las herramientas para ayudar en el procedimiento de examinar conductas en el conflicto abundan y son variadas. La mayoría exploran dos o más dimensiones de la conducta en el conflicto y sugieren distintos perfiles de la respuesta al conflicto. Se describen varios de tales instrumentos en este módulo, pero es importante recordar que cualquier evaluación sólo puede medir percepciones de conductas y no puede tomar en cuenta las diferencias de enfoque que es probable que se den bajo circunstancias cambiantes. La autoevaluación es valiosa, no por la etiqueta que produce sino por la información que aporta, información que puede convertirse en un catalizador de la autorreflexión y un estímulo para aprender más acerca del conflicto. Se presentan los siguientes enfoques para medir y categorizar las conductas frente al conflicto para sugerir distintas maneras de mirar estas conductas.

El Instrumento de Modo de Conflicto de Thomas Kilmann (Kilmann y Thomas, 1975, págs. 971-980) analiza las conductas en el conflicto usando parámetros de asertividad y cooperación. Se define la asertividad como la medida en la que los individuos intentan satisfacer sus propias preocupaciones, mientras que se define la cooperación como la medida en que los individuos buscan satisfacer las preocupaciones de los demás. Dentro de estas dos dimensiones de conducta, los autores definen cinco métodos para manejar el conflicto: competir, colaborar, transigir, evitar y acomodar. Competir es asertivo y no cooperativo, acomodar es no asertivo y cooperativo, evitar es no asertivo y no cooperativo, colaborar es tanto asertivo como cooperativo y transigir está en el punto medio de las dimensiones asertiva y cooperativa.

Thomas y Kilmann sugieren que hay usos apropiados para los cinco métodos. Por ejemplo:

- competir puede ayudar en una emergencia;
- colaborar es importante cuando los dos conjuntos de preocupaciones son demasiado importantes como para transigir;

- transigir puede ser apropiado cuando los objetivos son sólo moderadamente importantes;
- evitar puede ser apropiado cuando una cuestión es trivial o cuando otras cuestiones son más acuciantes;
- acomodar puede ser altamente apropiado cuando uno está equivocado.

Hocker y Wilmot (1991) crearon una Evaluación de Actitudes en el Conflicto, no como una medida específica de estilo de conflicto sino como una herramienta para alentar a la introspección y generar discusión. Su Evaluación de Actitudes en el Conflicto ayuda a los usuarios a examinar opiniones acerca del conflicto y respuesta típicas ante el conflicto.

El Instrumento de Estilos de Conflicto de Putnam y Wilson (1982) mide tres tipos de estilos de conflicto: no confrontativo, orientado hacia las soluciones y controlador. Los usuarios responden a treinta y cinco afirmaciones sobre el conflicto. El instrumento busca controlar la variable de situación instruyendo a los usuarios a concentrarse en un conflicto particular al que se hayan enfrentado con sus pares en situación de llevar adelante una tarea.

Concentrándose en el ámbito educativo, Kreidler (1984) articula un sistema para categorizar enfoques del conflicto en el aula. El identifica cinco actitudes básicas: la actitud de nada de tonterías, la actitud de resolución de problemas, la actitud de transigencia, la actitud de suavizar y la actitud de ignorar. Se presenta cada una de estas como una cuasi filosofía para el manejo de conflictos en el aula. Por ejemplo, se define la actitud de nada de tonterías en términos de: "Yo no me rindo. Trato de ser justo y honesto con los chicos pero ellos necesitan mi firme guía para aprender lo que es conducta aceptable y lo que no lo es". Kreidler también deja en claro que no hay ninguna actitud única apropiada hacia el conflicto. Cada actitud tiene sus usos apropiados; el objetivo es entender qué actitudes uno usa más comúnmente y enriquecer el propio repertorio de respuestas.

Desde otra perspectiva, Augsberger (1973, pág. 10) identifica la preocupación por los objetivos y la preocupación por las relaciones como las dos dimensiones definitorias que influyen en el conflicto entre dos personas que se conocen. En su esquema hay cinco posturas: yo gano, tu pierdes; yo me voy; yo cedo por la relación; Acordemos en un punto medio, y yo voy a esperar hasta que los dos podamos ganar. Al igual que en los otros modelos, Augsberger subraya la importancia de poder usar el conjunto de las respuestas y señala que cualquier conflicto puede involucrar en forma apropiada varias posturas diferentes.

Pese a las diferencias en estos y otros marcos teóricos y en que nombres usan para las respuestas al conflicto, hay similitudes significativas entre ellas. La mayoría usa al menos dos dimensiones de conducta para definir sus modelos (sentimientos y tareas, asertividad y cooperación, preocupación por la relación y preocupación por los objetivos). Todos subrayan la importancia de poder usar todas las respuestas. Aunque no hay ninguna respuesta única "correcta" al conflicto, hay algunas que serán más efectivas y apropiadas que otras en una situación de conflicto dada. El objetivo es tener un repertorio completo de respuestas entre las cuales elegir, y saber cuál usar en una situación dada.

Nuestros valores, convicciones y actitudes en relación al conflicto están estrechamente vinculados con nuestras conductas ante el conflicto. La siguiente sección explora las orientaciones básicas hacia el conflicto que a menudo se consideran compatibles con la disciplina de la resolución de conflictos,

Bases, valores, creencias y actitudes de autoevaluación

Mary Parker Follet, una de las primeras partidarias de introducir la resolución de conflictos en la educación, defendió una postura de integración con respecto a la resolución de conflictos. Uno de sus logros más significativos surgió de su orientación hacia el servicio. Follet inició el Movimiento de Escuelas Comunitarias en Boston, un esfuerzo de colaboración por parte de gente de diversos orígenes para usar las instalaciones escolares como centros comunitarios.

En *Educating for a Peaceful World* (Educar para un mundo pacífico) Morton Deutsch (1991), fundador del International Center for Cooperation and Conflict Resolution (Centro Internacional para la

Cooperación y la Resolución de Conflictos) en el centro de formación docente de la Universidad de Columbia y autor de numerosos estudios y publicaciones sobre la resolución de conflictos, delinca los valores, las actitudes y el conocimiento que alientan las relaciones constructivas y no a las relaciones destructivas. Estas son las bases de un medio pacífico. Deutsch sostiene que el centro de cualquier esfuerzo amplio por crear un medio escolar pacífico deben ser las experiencias en las áreas interrelacionadas del aprendizaje cooperativo, la resolución de conflictos, el debate estructurado y la mediación escolar. Los corolarios de estas experiencias, según Deutsch, incluyen la conciencia de las causas, y las consecuencias de la violencia y de las alternativas a la violencia, el respeto por uno mismo y por los demás, la evitación de la etnocentrismo, la aceptación de la realidad de las diferencias culturales y el entendimiento de los intereses en conflicto como un problema mutuo a ser resuelto en forma cooperativa. Agrega que la "experiencia penetrante y extendida en un medio escolar que aporta experiencias diarias y modelos de relaciones cooperativas y la resolución constructiva de conflictos, combinada con la educación en los conceptos y principios del trabajo cooperativo y la resolución de conflictos, debiera permitir a los estudiantes desarrollar actitudes y capacidades generalizables que les permitirán, para cuando sean adultos, cooperar con los demás en la resolución constructiva de los inevitables conflictos que se darán entre y dentro de naciones, grupos étnicos, comunidades y familias" (pág. 5).

En su libro *Creative Conflict Resolution*, William Kreidler (1984), vocero del grupo Educators for Social Responsibility (Educadores por la Responsabilidad Social) y un reconocido experto en programas de resolución de conflictos para escuelas, describe varios supuestos que subyacen en su enfoque de la enseñanza de la resolución de conflictos. Kreidler plantea su convicción, de que los "adultos y los niños pueden aprender a resolver conflictos en forma creativa y constructiva, de maneras que enriquecen tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales" (pág. 5). Agrega que "los maestros son capaces de manejar el conflicto efectivamente" (pág. 5), que se les puede confiar que tomen las decisiones más importantes en relación a sus propias clases. Finalmente, identifica la necesidad de información práctica y estrategias apropiadas que se hayan demostrado efectivas en una variedad de ámbitos y para distintos niveles de desarrollo y de grados. Kreidler plantea que los docentes están en una posición única, no sólo para ver los efectos de la violencia sobre los niños y su conducta, sino también para hacer algo al respecto, enseñando técnicas para la gestión de paz.

La edición de setiembre de 1992 de *Educational Leadership* (Liderazgo educativo), el periódico de la Association for Supervision and Curriculum Development (Asociación para la Super-visión y el Desarrollo de Planes de Estudio), estuvo dedicada a la resolución de conflictos en la educación. En uno de los artículos principales titulado "Why we must teach peace" (Por qué debemos enseñar la paz), Coleman McCarthy, un columnista del *Washington Post*, fundador del Center for Teaching Peace (Centro para la enseñanza de la Paz) y docente de un curso sobre resolución de conflictos en una escuela secundaria en Washington, D.C., ha explicado elocuentemente por qué es vital enseñar la resolución de conflictos en nuestras escuelas: "Estudiar la paz a través de la no violencia tiene tanto que ver con sacar las bombas de nuestros corazones como con sacarlas del presupuesto del Pentágono. Cada problema que tenemos, cada, conflicto, sea dentro de la familia o entre amigos o entre gobiernos, se enfrentará con una fuerza violenta o no violenta. No existe una tercera opción... Yo doy clases porque creo en la fuerza no violenta: la fuerza de la justicia, la fuerza del amor, la fuerza de compartir la riqueza, la fuerza de las ideas, la fuerza de la resistencia organizada al poder corrupto" (pág. 6).

McCarthy planteó además que, actualmente, es muy difícil manejar el conflicto (en las escuelas o en cualquier otra parte) a través de la negociación, el acuerdo u otros medios no violentos, porque esos métodos nunca se han enseñado en forma sistemática en las escuelas. "No sabemos -dice- porque nunca nos enseñaron." El resultado de esta falta académica es "analfabetismo de paz... una tierra inundada de violencia" (1992, pág. 8). McCarthy ha propuesto que la administración Clinton cree una dirección federal de educación para la paz, que podría servir como un centro de recursos para capacitar en la resolución de conflictos en las escuelas.

Otra orientación hacia la resolución de conflictos dirigida al contexto educativo es el concepto de Kreidler del aula pacífica (1984), ámbito que posee las siguientes cinco cualidades (pág. 3):

1. Cooperación Los niños aprenden a trabajar juntos y a confiar el uno en el otro, ayudarse y compartir.
2. Comunicación. Los niños aprenden a observar atentamente, comunicar con precisión y escuchar con sensibilidad.
3. Tolerancia. Los niños aprenden a respetar y valorar las diferencias entre la gente y a comprender el prejuicio y cómo funciona.
4. Expresión emotiva positiva. Los niños aprenden autocontrol y a expresar sus sentimientos, particularmente la ira y la frustración, de maneras que no sean agresivas o destructivas.
5. Resolución de conflictos. Los niños adquieren la capacidad necesaria para responder en forma creativa al conflicto en el contexto de una comunidad que les da apoyo y cariño.

Fuente: Tomado de Creative conflict resolution: Afore than 200 activities for keeping peace in the classroom por William, J. Kreidler. Copyright (DI 984 por William J. Kreidler. Reproducido con autorización de Scott, Foresman and Company.

En su libro *Creating the Peaceful School* (Crear la escuela pacífica), Bodine, Crawford y Schruppi` (1994) desarrollan el concepto de Kreidler, describiendo la visión de una escuela pacífica donde existen dos objetivos importantes: "Primero, la escuela se convierte en un medio más pacífico y productivo en el que los estudiantes y los docentes juntos pueden centrar su atención en la cuestión real de aprender y divertirse. Segundo, los estudiantes y los adultos adquieren capacidades vitales esenciales que los beneficiarán no sólo en la escuela, sino también en el hogar, en su barrio y sus roles actuales y futuros como ciudadanos de una sociedad democrática" (pág. 3).

Bodine, Crawford y Schruppf definen el medio pacífico como el que se basa en una filosofía que enseña la no violencia, la compasión, la confianza, la equidad, la cooperación, el respeto y la tolerancia. El tema dominante en una escuela pacífica, que abarca la interacción entre los niños, entre los niños y los adultos y entre los adultos, es valorar la dignidad humana y la autoestima. Para construir tales cimientos en nuestras escuelas: "Todos los individuos deben entender sus derechos humanos, respetar esos derechos para sí y para los otros y aprender a ejercitar sus derechos sin infringir los derechos de los demás" (pág. 17).

Deutsch, Kreidler, y Bodine, Crawford y Schruppf son continuadores de una larga tradición de partidarios de una transformación general de la escuela. Así, una orientación amplia hacia la resolución de conflictos en nuestras escuelas incluye no sólo cuestiones de método didáctico y contenido de los programas, sino también cuestiones relativas al clima y la cultura en el conjunto de la escuela. Un enfoque abarcativo de la resolución de conflictos en las escuelas -es decir, que tenga impacto en las culturas y el clima de la escuela así como en los logros académicos y la conducta individual- debe incluir una programación que afecte a todos los miembros de la familia escolar.

Es posible plantear -al menos para su consideración y discusión, si no como definición- una lista inicial de valores, convicciones, actitudes y orientaciones que se podría decir que son compatibles con la disciplina de la resolución de conflictos. Destilada de lo analizado hasta aquí, esa lista podría incluir posiciones que propongan la cooperación (por oposición a la competencia), la no violencia, la compasión, la confianza, la justicia y la equidad, el respeto por uno mismo y los demás, reconocimiento, aceptación, celebración de las diferencias, tolerancia, comunicación efectiva y empática, expresión emotiva positiva, la definición del conflicto como un problema mutuo, la convicción de que la gente es capaz de aprender a resolver sus propios problemas y la convicción de que las escuelas y los docentes tienen la responsabilidad social de abordar cuestiones relacionadas con el conflicto y de capacitar en la resolución de conflictos.

Explorar los valores, las creencias y las actitudes asociados con la resolución de conflictos requiere no sólo pensar introspectivamente acerca de las motivaciones de fondo para la elección de ciertos métodos didácticos y programas de estudio, sino también examinar la propia orientación y conducta en relación con el conflicto. La máxima "las acciones hablan más fuerte que las palabras" recuerda al que educa en la resolución de conflictos que debe mirar hacia adentro tanto como hacia afuera. Los docentes deben clarificar, tanto individualmente como dentro de su comunidad profesional, hasta qué punto están dispuestos y en condiciones de practicar lo que predicán".

Las siguientes preguntas sobre valores, creencias y actitudes merecen reflexión y debate colectivos:

- ¿Hay valores, creencias y actitudes que uno debe tener para ser auténtico en su compromiso con la educación en la resolución de conflictos?
- Si es así, ¿cuáles son esos valores, creencias y actitudes?
- ¿Hay actitudes, creencias y conductas que mejoran o limitan la efectividad de un docente en la resolución de conflictos en su docencia, su formación y el servicio que rinde a la disciplina?
- ¿Es necesario que como profesional de la resolución de conflictos se actúe de acuerdo con determinados valores, creencias y actitudes fuera del ámbito del aula? ¿Qué importancia tiene esto?
- ¿Hasta qué punto un profesional de la resolución de conflictos debe ser activo defensor de causas sociales?
- ¿Los valores, creencias y actitudes que están en la base de la disciplina de la resolución de conflictos trascienden las diferencias culturales?

Sensibilidad cultural

Los conflictos se dan en un contexto, lo mismo que nuestras respuestas. Los factores culturales constituyen una parte importante de esos contextos. Estos elementos culturales incluyen no sólo raza, etnia y religión sino también sexo, edad, clase, educación, profesión, orientación sexual y habilidad física. Sin embargo, la complejidad de los factores culturales en determinado conflicto va más allá de los elementos que por separado trae cada parte. Primero, hay posiciones dominantes dentro de cualquier cultura (sexo y edad, por ejemplo). Segundo, hay posiciones dominantes entre culturas (en las escuelas, por ejemplo, entre cultura anglo parlante e hispano parlante). Tercero, están las culturas familiares de las partes, de las que han adquirido ciertas normas y expectativas relacionadas con la conducta en el conflicto. Cuarto, el medio en el que se da el conflicto puede tener su propia cultura. Los grupos, organizaciones, instituciones, vecindarios, vía pública, eventos deportivos, ciudades, regiones, todos tienen normas y expectativas formales o informales acerca de la conducta y, posiblemente, acerca de cómo se debe (o no) expresar el conflicto. Finalmente, todos estos elementos culturales interactúan en forma intrapersonal e interpersonal.

Por ejemplo, en un conflicto por un asiento libre en un autobús, una joven madre puede considerar que el asiento le corresponde por su sexo pero no por su edad. La otra parte, un señor mayor, puede sentir dentro de sí el conflicto entre lo que le corresponde por edad y lo que exige la división en sexos. Cada parte se enfrenta a una lucha intrapersonal entre valores culturales, normas y expectativas; cada uno debe resolver esta lucha interna y elegir cómo actuar en la situación dada. Suponiendo que la mujer se decide por el derecho que le otorga el sexo y el hombre por el que le otorga la edad, a continuación vivirán una lucha interpersonal que surge de estos indicadores culturales. La resolución de este conflicto puede depender en parte de la cultura del servicio de autobús, que puede tener una política explícita de reservar algunos asientos para pasajeros mayores.

Algunas disputas son abiertas y explícitamente interculturales, pero todos los conflictos incluyen diferencias culturales en alguna medida. Por tanto, poder reconocer los propios indicadores culturales y su influencia es un primer paso hacia crear una sensibilidad cultural como una base para una resolución efectiva de conflictos. El objetivo deseado es adquirir la capacidad de reconocer las diferencias culturales presentes en una situación de conflicto y comprender cómo estas pueden influir en el conflicto y su

resolución. Desarrollar sensibilidad cultural al respecto no requiere estudios extensivos sobre razas, el desarrollo de la humanidad o las grandes religiones del mundo. Sí exige, en cambio, estar abierto a las diferencias en cuanto a objetivos, enfoques, necesidades, sentimientos y preocupaciones, entre varios aspectos de uno mismo así como entre uno y la otra parte, y el uso de técnicas de comunicación para recibir el verdadero mensaje.

Técnicas de comunicación

Un factor de peso en el desarrollo de la disciplina de la resolución de conflictos ha sido el Harvard Negotiation Project (Proyecto de Negociación de Harvard), fundado por Roger Fisher y William Ury. Su libro *Sí, de acuerdo*, publicado en 1981 y actualizado con Bruce Patton en 1991, que es un hito, ha sido aceptado en una variedad de profesiones, incluyendo distintas ramas empresarias y en la educación, y ha servido de trampolín para la aplicación de los métodos de resolución de conflictos en una cantidad de medios y circunstancias. En *Sí, de acuerdo*, Fisher y Ury reconocen que "sin comunicación no hay negociación", dado que la negociación es un procedimiento de comunicación" (pág. 32).

Según Fisher y Ury hay tres grandes problemas en la comunicación. El primero es que las partes pueden en realidad no estar hablándose de un modo comprensible. Frecuentemente, al menos uno de los participantes ha abandonado el intento de aclarar las cosas y en cambio adopta *posturas*: hablar para impresionar o convencer a otros o para consolidar su posición.

El segundo problema en la comunicación es un problema de *atención*. Es decir, aunque las partes se hablen, puede ser que ninguna escuche lo que dice la otra. Es obvia la necesidad de escuchar cuidadosa y atentamente, sin embargo los estudios de comunicación han mostrado repetidamente que es difícil escuchar bien, especialmente cuando está presente la presión de una negociación en curso.

El tercer problema de comunicación en el contexto de la resolución de conflictos es el de la *malinterpretación*. Esto es tanto un problema de transmisión como de recepción. Lo que uno quiere comunicar, raramente es exactamente lo que se comunica, y lo que se dice a menudo es malinterpretado. Cuando los comunicadores son diferentes en aspectos fundamentales --es decir, de distinto sexo, cultura o incluso idioma-- crece mucho la posibilidad de un malentendido.

Al aplicar los principios de Fisher y Ury al ámbito educativo, Bodine, Crawford y Schrupf (1994) señalan algunas técnicas básicas esenciales que contribuyen a una buena comunicación y que resuelven los problemas comunes de comunicación. Esas técnicas (y las conductas correspondientes) son las siguientes (adaptadas de Fisher, Ury y Patton, 1991, págs. 34-36):

1. *Escuchar activamente, no sólo para entender lo que se dice, sino también para entender las percepciones, emociones y el contexto del que habla y para comunicar que uno ha entendido lo que él o ella ha dicho.* Las conductas que abarca escuchar activamente incluyen sintetizar los datos y los sentimientos que se han expresado, reformular para confirmar que se ha entendido y adoptar una postura física de atención (utilizando señales no verbales para transmitir una actitud de respeto y atención genuinos).

2. *Hablar con la intención de hacerse entender en vez de con la intención de debatir o impresionar* Es más probable que se obtenga una respuesta receptiva si se habla con la sincera intención de hacerse entender, de una manera clara y directa. Echar culpas, insultar o alzar la voz es, como mínimo, improductivo. Es igualmente desaconsejable utilizar un lenguaje grosero o cargado de valores o presentar un problema como una alternativa cerrada -esto o lo otro-, o como una demanda. Las conductas que van en favor de hacerse entender al hablar, incluyen encuadrar la cuestión como un problema de ambas partes con el potencial de resolverse en forma creativa y participativa.

3. *Hablar de uno mismo en vez del otro.* Es más persuasivo describir un problema en términos del impacto que tiene sobre uno que en términos de lo que hizo la otra parte o de por qué uno piensa que lo hizo. Es difícil que se cuestione lo que usted dice acerca de cómo se siente y, a diferencia de una queja o una

crítica, es menos probable que obligue a la otra parte a adoptar una postura defensiva. La conducta de comunicación que se utiliza en este paso es el uso de frases que giren en torno a "yo".

4. *Hablar con un objetivo.* Antes de hablar, el que lo haga tiene que saber lo que quiere que el otro sepa y entienda, así como qué objeto puede tener esta información. Hablar con un objetivo requiere conciencia y una mutua comprensión de los supuestos, así como una comprensión de ambos del contexto y el lenguaje. Hablar con un objetivo significa reconocer que es mejor no expresar algunos pensamientos y no revelar algunas cuestiones, no porque una parte tendrá entonces acceso a información que pueda usar contra la otra, sino simplemente porque no sirven a ningún objeto.

5. *Hacer ajustes que tengan en cuenta diferencias tales como de personalidad, sexo y cultura.* Hay muchas diferencias en estilos de comunicación y situaciones. Esas diferencias -ritmo, formalidad, proximidad física, modo de expresarse, tiempos, relación entre las partes, contacto visual y postura (por nombrar unos cuantos) influyen en lo que se dice tanto como en lo que se entiende. Por el otro lado, es poco aconsejable generalizar en exceso acerca de una comunicación individual, basándose en el sexo, la cultura o cualquier otra diferencia. Existen diferencias en cualquier grupo. Las conductas que ayudan a los participantes a adaptarse a las diferencias incluyen buscar entender la diversidad cultural y étnica, aumentar la conciencia de las diferencias potenciales y sus orígenes. Autoevaluar conductas prejuiciosas y no prejuiciosas es útil también para registrar los puntos fuertes y débiles que puedan afectar el proceso de resolución del conflicto.

Del mismo modo que las técnicas de comunicación fortalecen la resolución productiva de un conflicto, otras conductas y acciones inhiben y sabotean la resolución del conflicto. Los inhibidores de la comunicación incluyen interrumpir, juzgar, burlarse, criticar, dar consejos, cambiar de tema, dominar la discusión, utilizar el engaño deliberadamente y negarse a negociar. A menudo se dice que los inhibidores de la comunicación son conductas que empeoran en vez de facilitar la resolución de los conflictos. Las tácticas de elusión, la competitividad innecesaria, las amenazas y la violencia son conductas que empeoran los conflictos, no sólo porque reducen o eliminan cualquier posibilidad de resolución, sino también porque dañan las relaciones presentes y la posibilidad de interacciones positivas en el futuro.

Los conflictos comunicativos productivos se caracterizan por la cooperación entre las partes, intercambios más satisfactorios y concepciones positivas de la personalidad del otro. Los conflictos productivos (es decir, los que involucran una comunicación efectiva) dejan a los participantes satisfechos y sintiendo que han ganado algo. De acuerdo a Hocker y Wilmot (1991): "Las comunicaciones constructivas crean el marco para resultados productivos de los conflictos" (pág. 39).

El manejo de las emociones

En casi cualquier interacción humana es probable que estén presentes las emociones y que influyan en el curso de los eventos. Según Fisher, Ury y Patton (1991), los sentimientos a menudo son más importantes que lo que se dice. Debido a que las emociones que se sienten de un lado generarán respuestas emocionales del otro, reconocer y comprender el rol de las emociones en la resolución de conflictos es esencial.

Las emociones informan a los participantes en una disputa la importancia de una cuestión para cada uno. Según Bolton (1979), cuando las emociones son fuertes, se tienen que manejar los aspectos emotivos de un conflicto. Abordar lo que Bolton llama un Intercambio estructurado de los aspectos emocionales de la controversia" (pág. 219) permite a las partes proceder a un examen racional y creativo de las cuestiones sustantivas que los separan. Los componentes emocionales del conflicto incluyen ira, desconfianza, suspicacia, desprecio, resentimiento, temor y rechazo. Bolton afirma además que no es suficiente escuchar las emociones del otro, también deben ser entendidas y aceptadas.

Fisher, Ury y Patton recomiendan varios pasos para manejar emociones efectivamente en el contexto de situaciones de conflicto. Estos incluyen que usted:

1. reconozca y entienda las emociones de todos los involucrados, incluyendo las suyas;
2. haga explícitas sus emociones y las reconozca como legítimas;
3. permita que el otro bando se descargue;
4. no reaccione frente a estallidos emocionales.

Seguir estas guías ayuda a la resolución de conflictos de muchas maneras. Primero, autoevaluar el propio estado emocional y prestar atención a cómo se siente el otro aporta una dimensión importante de comprensión. La consideración de qué factores producen las emociones observadas favorece una comprensión más holística del problema. Segundo, haciendo de los sentimientos de cada parte un foco de discusión, se libera a la gente de la carga de emociones no expresadas y, en lugar de adivinar y estimar las emociones de los demás, se obtiene información precisa. Reconocer las emociones como algo legítimo antes de avanzar a trabajar con el verdadero problema, dará libertad a las partes para trabajar más efectivamente sobre - el mismo. Tercero, ayudar a los demás a expresar sus emociones produce una importante liberación psicológica, lo que facilita hablar racionalmente luego. En particular cuando las emociones son fuertes, los participantes necesitan ventilar sus sentimientos. Necesitan tanto expresar sus propias emociones con claridad como escuchar pacientemente la expresión de las emociones de los demás. Cuarto, las conductas de aceptación y de apoyo legitimarán los sentimientos expresados y ayudarán efectivamente a la gente a autorregularse, al advertir que habrá amplia oportunidad de expresar sus sentimientos. La conducta recomendada cuando el otro participante se descarga es escuchar sin responder a los ataques y alentar la expresión plena de las emociones hasta que todo haya sido expresado. Establecer la regla de que sólo una persona por vez puede expresar ira, hace que sea legítimo para los demás escuchar y no responder de un modo que agrave el conflicto.

La ira y los medios efectivos de manejarla son particularmente importantes en situaciones de conflicto. Cómo manejamos nuestra propia ira y la de los demás, a menudo determina si un conflicto se resuelve para satisfacción de todos los involucrados. Mace y Mace (1976) sugieren que hay dos aspectos del manejo constructivo de la ira: la expresión responsable y la recepción bien dispuesta. La expresión responsable significa expresar verbalmente y hacer propia la emoción sin atacar al otro. La expresión responsable busca entender el estímulo genuino de la ira que se siente. La recepción bien dispuesta -es decir, la recepción positiva de una expresión de ira del otro- significa reconocer los sentimientos de la otra persona, medir su intensidad e invitar al otro a trabajar juntos en busca de soluciones. Si se la expresa en forma responsable y se la recibe con buena disposición, la ira puede ser constructiva en vez de destructiva en situaciones de conflicto.

Pensamiento lateral

El pensamiento lateral consiste en estar abierto a considerar y explorar una amplia variedad de opciones y soluciones potenciales. Es una técnica básica para la resolución de conflictos. El pensamiento lateral es una actividad cooperativa en la que intervienen todos los participantes en un conflicto que involucra considerar muchas opciones, generación creativa de ideas, imaginar consecuencias y resultados potenciales, y finalmente la creación conjunta de una solución única que respete las necesidades de todas las partes.

Fisher y Ury llaman a esta técnica *crear opciones en beneficio mutuo*. Crear nuevas opciones incluye:

- separar el acto de inventar opciones, del acto de juzgarlas;
- ampliar las opciones en vez de buscar una sola respuesta;
- buscar el beneficio mutuo;
- inventar maneras de hacer más fáciles las decisiones.

La generación creativa de ideas (*brainstorming*) es una estrategia clave para facilitar el pensamiento lateral. El objetivo del brainstorming es inventar tantas ideas diferentes como sea posible para abordar el problema en cuestión. En una sesión de brainstorming, a los participantes se los libera de toda crítica o juicio sobre sus ideas. El brainstorming puede ser una manera productiva de generar opciones con individuos que tienen la misma posición. También puede ser valioso cuando la actividad incorpora a todas las partes en disputa.

Ampliar las opciones significa buscar, no la idea "correcta", sino múltiples ideas a partir de las cuales luego se pueda avanzar, lo que dará espacio para negociar. Se pueden aumentar las opciones cuando se multiplican, yendo de las ideas específicas a las ideas generales y viceversa. Ver un conflicto desde distintas ópticas, tales como la visión de distintas profesiones y disciplinas, es otro método para generar opciones múltiples. Cambiar la fuerza, el alcance y/o la amplitud de una propuesta, también aumenta las opciones. Reducir un problema a unidades menores, más manejables, acompañadas de soluciones específicas o expandir la discusión para incluir aplicaciones más amplias y abarcativas, son dos maneras de tener más opciones.

Buscar beneficios para todas las partes reconoce la posibilidad -casi siempre presente- de una solución en la que todos ganan, la posibilidad de ganancias compartidas. Los beneficios compartidos a menudo surgen de identificar intereses comunes o combinar en forma creativa intereses divergentes.

Finalmente los solucionadores de conflictos creativos procurarán que tomar decisiones sea lo más fácil posible para todas las partes. Evaluar opciones desde el punto de vista del otro y encuadrar propuestas para las que resulte fácil pedir una respuesta por "sí", ayudan a hacer más simple la resolución de conflicto para todos los interesados.

Crear un contexto sólido y adquirir técnicas básicas son prerequisites para el uso efectivo de los procedimientos de resolución de conflictos. El profesional de la resolución de conflictos tiene que identificar, examinar, evaluar y alimentar valores, creencias y actitudes que faciliten la efectividad. Además, quienes actúen en la resolución de conflictos necesitan técnicas básicas de comunicación, maneras efectivas de manejar emociones y facilidad para procedimientos de pensamiento creativo. Para aumentar las probabilidades de la transferencia del docente al alumno de las enseñanzas de la resolución productiva de conflictos, los educadores deben dedicarse a desarrollar junto con sus estudiantes un conjunto claro de creencias y valores básicos acerca del conflicto y su resolución, así como un conjunto de técnicas básicas. Entender, practicar y refinar las técnicas básicas de la resolución de conflictos permite desarrollar los procedimientos en los que se encuadran esas orientaciones y técnicas.

REFERENCIAS

- Augsberger, D. (1973). *The love fight: Caring enough to confront*. Scottsdale, PA: Herald Press.
- Bodine, R. J., Crawford, D., y Schrupf, F. (1994) *Creating the peaceful school* Champaign, IL: Research Press.
- Bolton, R. (1979) *People skills: How to assert yourself, listen to others and resolve conflicts*, New York: Simon & Schuster.
- Deutsch, M. (1991). *Educating for a peaceful world*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education Publication.
- Fisher, R., Ury, W., y Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (2,1 ed.), New York: Penguin Books.
- Hocker, J., y Wilmot, W. (1991), *Interpersonal conflict* 01 ed.). Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Kilmann, R. y Thomas, K. (1975). "Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions". *Psychology Reports*, 37, 971-980.

- Kreidler, W. (1984) *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom* Glenview. IL: Scott, Foresman.
- Mace, D., y Mace, V. (1976). "Marriage enrichment: A preventive group approach for couples". En D.H.L. Olson (Ed.), *Treating relationships* (págs. 186-225). Lake Mills, IA: Graphic Publishing.
- McCarthy, C. (29 de diciembre de 1992) "Peace education: The time is now" *The Washington Post*
- McCarthy, C. (setiembre de 1992). "Why we must teach peace". *Educational Leadership*, págs. 6-9-
- Putnam, L. L. y Wilson C. E. (1982). "Communicative strategies in organizational conflicts: Reliability and validity of a measurement scale". En M. Burgoon (Comp.), *Communication yearbook 6*. Newbury Park, CA:Sage.

EJERCICIOS

Los ejercicios de este módulo están destinados a seguir clarificando y aportando experiencia en el desarrollo y el enriquecimiento de orientaciones y técnicas básicas de la resolución de conflictos. Estos elementos facilitarán a los individuos relacionados con la educación a todos los niveles, el manejo exitoso de conflictos y los ayudarán a lograr una comprensión más profunda de la naturaleza del conflicto y su impacto en la experiencia educativa. Los ejercicios 2.1 al 2.3 se centran en la autoevaluación; el ejercicio 2.4 destaca los valores, las actitudes y las creencias; y el ejercicio 2.5 aborda cuestiones culturales. Los ejercicios 2.6 al 2.10 tienen que ver con la comunicación y los ejercicios 2.11 y 2.12 se centran en las emociones. Los ejercicios 2.13 y 2.14 son concernientes al pensamiento lateral.

♦ Ejercicio 2. 1. Estilos de conflicto en el aula

Nota: este ejercicio ayuda a los estudiantes a entender cómo los prejuicios afectan al conflicto.

OBJETIVOS

- Conocer las propias actitudes, convicciones y conductas personales en relación con el conflicto.
- Explorar el concepto de elegir creencias, actitudes y conductas.
- Identificar las conductas de conflicto que uno percibe como apropiadas en el ámbito escolar y del aula.

PROCEDIMIENTO

1. Entregue a cada participante una copia de las preguntas de Kreidler sobre conflictos en el aula (Muestra 2. 1.). Recuerde a todos que no hay respuestas correctas o equivocadas, que el objetivo es aumentar su conciencia de las pautas de conducta personal.

2. Sugírales que piensen en conflictos específicos. Los que den clases o las hayan dado recientemente pueden pensar en varios de los últimos conflictos que se produjeron en ellas. Los que no hayan tenido aún experiencia docente, pueden usar ejemplos de lo que han observado y proyectar cómo podrían haber respondido.

3. Indique a cada participante que complete el instrumento y compute un puntaje total para cada categoría. Dé 10 minutos para esto.

4. Discuta las implicancias de la hoja de preguntas con la clase. Analice el significado de cada categoría que presenta el cuestionario (abordaje sin vueltas, abordaje de solución de problemas, abordaje de lograr compromiso, abordaje de suavizar y abordaje de ignorar), y descubra qué estilos de resolución de conflictos fueron dominantes entre los participantes. ¿Qué patrón surge de las planillas?

5. Pida a los participantes que piensen si hay áreas en las que quisieran tener un puntaje más alto. Haga otras preguntas útiles: ¿Por qué? ¿Hay sorpresas? ¿Cuándo es útil cada estilo? ¿Cuándo puede ser inapropiado cada estilo? ¿El tipo de conflicto determina cuál respuesta es la mejor?

Muestra 2.1. ¿Cómo responde usted al conflicto?

Los siguientes ejercicios están destinados a ayudarlo a analizar más de cerca cómo responde usted a conflictos en el aula. No hay preguntas trampa y no hay respuestas absolutamente correctas o equivocadas. El objetivo de este ejercicio no es juzgar su conducta sino simplemente hacerlo consciente de ella.

Lea las frases más abajo. Si una frase describe una respuesta que usted da generalmente a un conflicto en el aula, escriba un 3 en el espacio correspondiente. Si es una respuesta que usted da ocasionalmente, escriba 2 en el lugar indicado. Si rara vez o nunca da esa respuesta, escriba 1.

- | | | |
|-----|--|-------|
| 1. | Decirles a los niños que la terminen | _____ |
| 2. | Tratar de que todos se sientan cómodos | _____ |
| 3. | Ayudar a los niños a entender el punto de vista de cada uno | _____ |
| 4. | Separar a los niños y alejarlos unos de otros | _____ |
| 5. | Dejar que lo maneje el director | _____ |
| 6. | Decidir quién empezó | _____ |
| 7. | Tratar de descubrir cuál es el verdadero problema | _____ |
| 8. | Tratar de lograr un acuerdo | _____ |
| 9. | Convertirlo en un chiste | _____ |
| 10. | Decirles que dejen de hacerse tanto problema por nada | _____ |
| 11. | Hacer que uno de los chicos ceda y pida disculpas | _____ |
| 12. | Alentar a los chicos a encontrar soluciones alternativas | _____ |
| 13. | Ayudarlos a decidir en qué pueden ceder | _____ |
| 14. | Tratar de desviar la atención del conflicto | _____ |
| 15. | Dejar que los niños se peleen, mientras nadie se lastime | _____ |
| 16. | Amenazar con enviar a los niños con el director | _____ |
| 17. | Presentar a los niños algunas alternativas de las que puedan escoger | _____ |
| 18. | Ayudar a que todos se sientan cómodos | _____ |
| 19. | Ocupar a todos en otra cosa | _____ |
| 20. | Decir que lo arreglen en su tiempo libre, después de clases | _____ |

	I	II	III	IV	V
1	_____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____
6	_____	7 _____	8 _____	9 _____	10 _____
11	_____	12 _____	13 _____	14 _____	15 _____
16	_____	17 _____	18 _____	19 _____	20 _____
Totales	_____	_____	_____	_____	_____

Ahora sume los números en cada columna. Cada columna refleja un enfoque y una actitud particulares hacia el conflicto en el aula. ¿En qué columna tuvo usted el puntaje más alto? Encuentre el número indicado más abajo y vea si la descripción corresponde a su percepción de su actitud hacia el conflicto.

- I. El enfoque sin vueltas. No cedo. Trato de ser equitativo y honesto con los niños, pero ellos necesitan una guía firme para aprender lo que es una conducta aceptable y lo que no lo es.
- II. El enfoque de solución de problemas. Si hay un conflicto, hay un problema. En vez de batallar con los niños, trato de crear una situación en la que podamos solucionar el problema juntos. Esto produce ideas creativas y soluciones más fuertes.
- III. El enfoque de lograr un acuerdo. Escucho a los niños y los ayudo a escucharse los unos a los otros. Luego los ayudo a ceder un poco. No podemos tener todo lo que queremos. Medio pan es mejor que nada.
- IV. El enfoque de suavizar. Me gusta que las cosas estén calmas y pacíficas siempre que sea posible. La mayoría de los conflictos de los niños son relativamente poco importantes, así que simplemente dirijo su atención hacia otras cosas.
- V. El enfoque de ignorar. Yo marco los límites y dejo que los niños solucionen las cosas por sí mismos. Es bueno para ellos y necesitan aprender cuáles son las consecuencias de su conducta. De todos modos no hay demasiado que uno pueda hacer en relación a situaciones de conflicto.

Fuente: Tomado de *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom K-6* por William J. Kreidler. Copyright © 1984 por William J. Kreidler. Reproducido con autorización de Scott, Foresman and Company.

♦ Ejercicio 2.2. Evaluar

Nota: este ejercicio ayuda a los estudiantes a empezar a pensar en cómo se manejan actualmente con el conflicto, cómo intervienen sus creencias personales en la manera en que manejan el conflicto y cómo sus estilos de conflicto podrían verse modificados por el estudio de la resolución de conflictos.

OBJETIVOS

- Conocer las propias actitudes, creencias y conductas personales en relación con el conflicto.
- Explorar el concepto de adoptar creencias, actitudes y conductas.
- Identificar las conductas de conflicto que uno percibe como apropiadas en el ámbito escolar y el aula.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a los participantes que enumeren diez frases que describan sus conductas en relación al manejo de conflictos en el aula. Dé algunos ejemplos para poner en marcha el procedimiento, algo por el estilo de: "A veces ignoro un conflicto que no crea muchos problemas por razones de tiempo", o: "Yo prefiero estudiantes que se comportan bien, pero nunca tengo tiempo de hablar con ellos porque los otros ocupan todo mi tiempo". Sugiera que cada persona piense en experiencias pasadas en el aula. Pida a los que tienen experiencia docente que piensen en conflictos específicos o conflictos que se dieron en la última semana. A aquellos que sólo han observado clases pero no han trabajado directamente con niños, pídeles que recuerden conflictos que hayan visto y que proyecten la conducta que probablemente hubieran tenido. Dé 5 a 10 minutos para esto.

2. Pida a los participantes que enumeren diez frases que describan su conducta en relación a conflictos con sus pares o colegas. Nuevamente sugiera que cada persona recuerde conflictos reales. Dé 5 minutos para esto.

3. Pida a los participantes que revisen sus veinte frases en el contexto de los modelos, para analizar y categorizar las respuestas al conflicto. Luego pídale que sintetizen sus estilos de conflicto completando las frases de la muestra 2.2. Dé 20 minutos.

4. En grupos de tres o cuatro (o con todos reunidos) pida a los participantes que compartan lo que aprendieron de sus estilos de conflicto al completar la evaluación del estilo de conflicto personal. Dé 15 minutos para este paso.

Muestra 2.2. Evaluación del estilo de conflicto personal

Revise las veinte frases que ha elegido para describir su respuesta al conflicto en el aula y con sus pares. Luego complete las siguientes:

1. En general diría que elegí un estilo de respuesta que podría describirse como _____
 2. Creo que manejo mejor conflictos relacionados con _____
 3. A menudo soy menos efectivo en el manejo de conflictos relacionados con _____
 4. Mis mejores aptitudes en el conflicto son _____
 5. Mis respuestas al conflicto serían más efectivas si tuviera mejores aptitudes en _____
-

♦ Ejercicio 2.3. La respuesta al conflicto

Nota: este ejercicio continúa el anterior. Continúa la discusión de los estudiantes sobre la conducta, las respuestas tradicionales de la escuela a la "mala" conducta, al conflicto y la resolución de conflictos.

OBJETIVO

- * Identificar las conductas que usted considera apropiadas para el ámbito educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Reparta a los alumnos la Muestra 2.3., que presenta distintos tipos de conflictos. Pida a los participantes que escriban notas en cada caso, indicando lo que harían en las circunstancias que enfrenta la parte en el conflicto.

2. Elija un escenario de conflicto y estúdielo con todo el grupo para mostrar los tipos de análisis y discusión que podrían ser útiles. Recuerde a los participantes los distintos modelos para ampliar las ideas acerca de lo que trata un conflicto. Recuerde a los participantes los valores de las distintas respuestas y enfoques en distintas situaciones.

3. Haga que la clase se divida en grupos de tres a cinco para discutir los escenarios de conflictos que le plantearon más dudas a cada miembro del grupo.

4. Reúna nuevamente a la clase y haga que los grupos e individuos informen lo que aprendieron del ejercicio.

Muestra 2.3. Responder a la hoja de trabajo de conflicto

En cada uno de los escenarios que siguen, decida lo que la persona identificada con letras itálicas debe hacer a continuación. Las cuestiones a considerar incluyen lo siguiente: ¿Por qué es el conflicto? ¿Quién tiene que estar involucrado? ¿Hay que manejar este conflicto a través de la acción directa o la intervención? ¿Es apropiada la negociación o la mediación? ¿Sería apropiado un procedimiento de consenso?

1. Un estudiante blanco tiene como *instructor* a un extranjero. Este estudiante hace burla de lo que dice el instructor. El instructor tiene acento, pero habla fluidamente. Esto ocurre varias veces durante clase.

2. Un estudiante norteamericano de ascendencia europea llama "negrito" a un estudiante afro-americano con el que tuvo un altercado. El *docente* hace que el estudiante pida disculpas por faltar el respeto y le exige al estudiante que haga un trabajo sobre los prejuicios. Dos estudiantes afroamericanos hablan entre sí. Un estudiante responde: "Bueno, negrito, tengo tu número". El estudiante blanco escucha el comentario al igual que el docente. Los dos estudiantes afro-americanos continúan su conversación.

3. Ricky y Joe se encuentran junto a varios estudiantes de primaria jugando en el tobogán durante el recreo. Ambos chicos conocen la regla de la escuela que sólo permite que haya una persona por vez en el tobogán. Ricky se sienta en la parte de arriba del tobogán, haciendo bromas de que es el "rey de la montaña" y no baja. Joe, un estudiante relativamente nuevo, le dice a Ricky algo despectivo. El *docente* a cargo de los niños en el recreo ve a Ricky y Joe peleando al pie del tobogán.

4. Un profesor tiene una idea para un proyecto de investigación y se la transmite a un *estudiante de doctorado*. Más tarde, el miembro del plantel docente decide participar más activamente en la investigación. Al completar un artículo sobre la investigación, el profesor no incluye al estudiante como autor, sino sólo en los "agradecimientos".

5. Un grupo de alumnos de una escuela secundaria indica que quieren incluir una plegaria en su ceremonia de graduación. El *director* recibe un pedido firmado por más del 90 por ciento de la clase que se gradúa. Un grupo externo que se opone a que haya plegaria en la escuela, objeta.

6. Un *padre* se reúne con la maestra de su hijo. Ella piensa que el niño se porta mal. El padre considera que su hijo no ha hecho nada malo.

7. Un profesor asigna a los estudiantes un ejercicio que requiere trabajo en equipo y alcanzar un consenso. El producto del ejercicio debe ser una presentación grupal. Se lo planificó como algo importante para la calificación. Los *estudiantes* de un equipo no logran que uno de los miembros coopere en la preparación del proyecto. Los alumnos reciben una nota baja porque ese miembro del equipo hace una presentación muy pobre y extensa.

8. La *maestra* le dice a una alumna de quinto grado que deje de hablar y se siente. La estudiante le dice a la maestra que "cierre el pico" y se niega a sentarse. El resto de la clase mira en silencio.

♦ Ejercicio 2.4. Clarificación de orientaciones hacia la resolución de conflictos

OBJETIVOS

- Identificar valores, creencias y actitudes asociadas con la resolución de conflictos.
- Examinar las propias orientaciones hacia la resolución de conflictos, identificando actitudes y creencias que pueden favorecer o desfavorecer su efectividad futura como profesional de la resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Conduzca a toda la clase en una discusión acerca de la manera en que los valores, las creencias y las actitudes pueden influir en la resolución de conflictos. Pida a los participantes que aporten definiciones informales de lo que son los valores, las creencias y las actitudes. (No es necesario, para el objeto de esta discusión, discriminar claramente entre las tres áreas.) Utilice los puntos que cubre la sección de Conceptos básicos del módulo para enriquecer las discusión, según sea necesario.

2. Haga esta pregunta a la clase: ¿Los valores, creencias y actitudes específicas son esenciales para la disciplina de la resolución de conflictos?

3. Pida a cada participante que se tome unos minutos para escribir en una tarjeta los valores, creencias y actitudes que considere esenciales.

4. Indique a los participantes que se junten por parejas entre personas que no se conozcan, y comparen sus listas. Diga a los integrantes de las parejas que identifiquen similitudes y diferencias en sus listas. Por cada diferencia, cada integrante de una pareja debe explicar por qué esa cuestión particular parece esencial.

5. Haga entonces que las parejas compilen listas conjuntas que incluyan todos los ítems nombrados. Los ítems comunes a las dos listas debieran estar subrayados en la nueva lista.

6. Haga que las parejas se unan en grupos de a cuatro. Pida a cada pareja que dé a conocer su lista conjunta con la otra pareja. Indique que analicen nuevamente las similitudes y diferencias entre las listas.

7. Haga que los grupos de cuatro redacten una lista compuesta en un papel grande en el que indiquen a la izquierda de cada ítem el número de participantes (de uno a cuatro) que incluyeron ese ítem en particular.

8. Reúna nuevamente a la clase. Haga que los grupo de cuatro den a conocer al conjunto sus listas, señalando las similitudes y diferencias de las listas individuales. Puede ser útil compilar una lista conjunta en papel grande y ponerla a la vista para tenerla como referencia en el futuro. Se pueden usar las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión general:

- a. ¿Hay valores, creencias y actitudes que uno debe tener para poder ser auténtico enseñando resolución de conflictos?
- b. Si es así, ¿cuáles son esos valores, creencias y actitudes?
- c. ¿Qué actitudes, creencias y conductas podrían favorecer o desfavorecer la efectividad de alguien que enseña resolución de conflictos, en la enseñanza, la investigación y el aporte a la disciplina? (El instructor podría sugerir que los estudiantes piensen en la equidad, el respeto por los demás, la valoración de las diferencias y la tolerancia.)
- d. ¿Como profesional de la resolución de conflictos es necesario actuar fuera del contexto del aula de acuerdo con valores, creencias o actitudes particulares? ¿Qué importancia tiene eso?
- e. ¿Hasta qué punto debe ser un activista un profesional de la resolución de conflictos? (Activista aquí califica a alguien que trabaja en pro de causas sociales tales como la libertad de expresión, los derechos humanos, la igualdad entre las razas, igualdad entre los sexos, control de armas, la paz y la no violencia.)

f. ¿Los valores, creencias y actitudes que son subyacentes a la disciplina de la resolución de conflictos trascienden las diferencias culturales?

PROCEDIMIENTO ALTERNATIVO

1. Reúna a toda la clase y haga las preguntas a, d, e y f del paso 8 del procedimiento primario.

2. Por cada pregunta invite a los participantes a ponerse de pie y ubicarse en una "línea continua" que se extienda por el frente de la sala. Explique que un extremo representa un fuerte acuerdo y el otro una posición de fuerte desacuerdo. (Nótese que las preguntas b y c quedan eliminadas de este ejercicio alternativo. Pueden ser usadas como la base para una discusión más detallada de los puntos del ejercicio en un balance.)

3. Una vez que todos los participantes han asumido una posición en relación a alguna pregunta, interrogué individuos al azar sobre por qué han decidido ubicarse en ese punto en el continuo.

ASIGNATURA (OPCIONAL)

Pida a los participantes que evalúen sus propios valores, creencias y actitudes en relación al conflicto y la resolución de conflictos y que piensen cómo pueden influir esos factores en su efectividad en el manejo de conflictos. Sugiera o solicite que los participantes escriban sus conclusiones en relación a su autoevaluación y los pasos que podrían darse para hacer cambios, si ello parece lo indicado. Los participantes pueden quedarse con los papeles, como una medida de su abordaje de la resolución de conflictos en este punto de su formación o pueden entregarlos para que usted sepa en qué punto se encuentran. Si lee esos papeles, no dé a conocer su contenido, para permitir que los participantes expresen, o no, sus puntos de vista de acuerdo a su propio criterio.

♦ Ejercicio 2.5. Cultura y conflicto

Nota: este ejercicio busca ayudar a los estudiantes a pensar en el significado más amplio que puedan de la palabra cultura.

OBJETIVOS

- Conocer las actitudes, creencias y conductas propias relacionadas con el conflicto.
- Entender la influencia de la cultura sobre la conducta en el conflicto.

PROCEDIMIENTO

1. Revea con los participantes algunos conceptos básicos relacionados con la cultura. Se podría introducir o reintroducir aquí la definición de cultura provista en el Módulo 1. También puede ser de ayuda dar definiciones de raza y etnia, y mostrar la relación entre los tres términos. Los participantes pueden tener alguna confusión en relación a algunas palabras -cultura, subcultura, bicultural- y acerca de las nociones de identificación cultural primaria y secundaria. Dado que la discusión sobre la cultura a menudo provoca ansiedad, recuerde a los participantes que el objetivo del ejercicio es ayudar a crear una comprensión personal, no juzgarnos a nosotros mismos o a los demás.

2. Pida a los participantes que respondan al cuestionario de la muestra 2.4, que está referido a su identidad cultural personal y sus normas culturales, familiares y profesionales para expresar y resolver conflictos.

3. Forme pequeños grupos para analizar cómo piensan que su cultura afecta a su conducta en el conflicto. ¿Gente de distintas culturas encuentra efectos similares?

4. Con toda la clase, comparta la visión de cada uno e identifique cuestiones pendientes en relación con la cultura y el conflicto.

Muestra 2.4. Cuestionario sobre cultura y conflicto

1. ¿Con qué cultura se identifica en primer lugar?
2. ¿Pertenece a otros grupos culturales que cumplen roles significativos en su formación? Enumérelos aquí, pero responda al resto de las preguntas desde el punto de vista de su grupo primario.
3. ¿De qué manera le ha sido de ayuda el grupo con el que tiene una identificación primaria?
4. ¿Hay aspectos en los que su identificación con su cultura primaria le ha creado dificultades o problemas? Descríbalos brevemente.
5. ¿La gente tiene supuestos sobre su cultura que lo afecten en forma positiva o negativa? ¿Cuáles son?
6. ¿En qué circunstancias su identificación con su cultura primaria hace sentir cómodos a los demás?
7. ¿En qué circunstancias su identificación con su cultura primaria hace sentir incómodos a los demás?
8. ¿Con qué otras culturas se siente más cómodo? ¿Por qué?
9. ¿Con qué otras culturas se siente menos cómodo? ¿Por qué?

Para el siguiente grupo de preguntas, por favor piense en un conflicto que haya tenido con un individuo o grupo que se identifique primariamente con otra cultura.

10. ¿De qué manera su actitud hacia el conflicto reflejó los valores, las creencias y las normas de su cultura?
11. ¿De qué manera su actitud hacia el conflicto se diferenció de los valores, creencias o normas de su cultura primaria?
12. ¿De qué manera su actitud hacia el conflicto reflejó los valores y las normas de las creencias de su familia?
13. ¿De qué manera su actitud hacia el conflicto se diferenció de los valores y normas de las creencias de su familia?
14. ¿De qué manera afectaron las diferencias culturales la actitud que tuvo frente al conflicto?
15. ¿Qué ha aprendido de los conflictos con gente de otros grupos culturales?
16. ¿Hay grupos con los que se siente más cómodo en general para comunicarse? ¿Hay algunos con los que siente menos comodidad para comunicarse? Describa brevemente.

Para responder las siguientes tres preguntas, por favor piense en algunos conflictos recientes en su institución educativa.

17. ¿Qué grupos culturales son dominantes en su institución? ¿Cuál es dominante en términos numéricos? ¿Cuál es dominante en términos de influencia? ¿A qué niveles?
18. ¿Cómo define la cultura de su institución?
19. ¿Qué valores o normas ve reflejados en conflictos recientes en su institución?
20. ¿Qué preguntas le gustaría hacer acerca de la cultura y el conflicto?

Adaptado de Jim Halligan (Community Board Program, Inc.) y Marsha Peterzell (Wilson High School, San Francisco Unified School District), 1989.

♦ Ejercicio 2.6. Técnicas de escucha activa

Nota: escuchar activamente es una técnica de comunicación esencial para una resolución productiva de conflictos. Quien lo hace, usa las conductas no verbales (tales como el contacto visual y los gestos) así como las conductas verbales (tono de voz, preguntas abiertas, reformulación, síntesis) para demostrar a la persona con quien habla que está prestando atención.

OBJETIVO

- * Identificar y enriquecer las técnicas de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Entregue una copia de la Muestra 2.5 "¿Es usted un comunicador efectivo?" a cada participante.
2. Pida a los participantes que formen parejas para este ejercicio. Haga que los integrantes de las parejas se sienten uno frente al otro y decidan quién hablará y quien escuchará primero. (Señale que todos tendrán la oportunidad de cumplir ambos roles.)
3. Defina el procedimiento de la siguiente manera. El que hable elegirá un tema y hablará unos cinco minutos. Durante este tiempo, el que escuche debe exhibir el mayor número de conductas de escucha activa que sea posible. Las técnicas de escucha activa que se practiquen aquí pueden incluir conductas no verbales tales como inclinarse hacia adelante, hacer contacto visual y asentir. El que escuche también puede alentar, clarificar, reformular, sintetizar, reflexionar y convalidar.
4. Pasados cinco minutos, diga a las parejas que cambien los roles.
5. Después de cinco minutos más, detenga el ejercicio y dé a los participantes un tiempo para completar la lista de control, cada uno en relación a su propia conducta de escucha.
6. Haga que los integrantes de las parejas discutan entre sí las respuestas a la lista de control, dando ejemplos de conductas de escucha activa y analizando qué fue fácil y qué difícil de la actividad.
7. Haga las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:
 - a. De las técnicas de escucha activa incluidas en el cuestionario, ¿cuáles aplicó y cuáles no?
 - b. ¿Qué fue fácil de este ejercicio?
 - c. ¿Qué fue difícil de este ejercicio? ¿Qué barreras a la escucha activa identificó?
 - d. Dé un ejemplo de una frase de aliento (que usted usó). De una frase de aclaración. De reformulación. De reflexión. De convalidación.
 - e. ¿Cuáles son las implicancias culturales de las técnicas de escucha activa tal como se las describe en este ejercicio? (Por ejemplo, ¿todas las culturas consideran positivo el contacto visual?)

Muestra 2.5. ¿Es usted un comunicador efectivo?

Utilice esta lista de control para evaluar sus aptitudes de comunicación

	Si	No	A veces
1. ¿Hace contacto visual?	☐	☐	☐
2. ¿Mira la postura corporal y las expresiones faciales del interlocutor?	☐	☐	☐
3. ¿Busca crear empatía y trata de entender los sentimientos, pensamientos y acciones del otro?	☐	☐	☐
4. ¿Evita interrumpir y permite que el otro termine, aunque ya sepa qué quiere decir?	☐	☐	☐
5. ¿Hace preguntas para aclarar la información?	☐	☐	☐
6. ¿Sonríe y asiente para mostrar su interés?	☐	☐	☐
7. ¿Escucha aunque no le guste la persona que habla o lo que dice?	☐	☐	☐
8. ¿Ignora cosas externas que puedan distraer?	☐	☐	☐
9. ¿Está atento a las cuestiones importantes y las recuerda?	☐	☐	☐
10. ¿Evita juzgar lo que se dice (se mantiene neutral)?	☐	☐	☐

Fuente: Tomado de Peer mediation conflict resolution in schools (Guía de Programa, pág. 55) por F. Schruppf, D. Crawford y H. C. Usadel, 1991, Champaign, IL: Research Press. Copyright 1991 de los autores. Reproducido con autorización.

♦ Ejercicio 2.7. Aclarar el significado con preguntas abiertas

Nota: otro aspecto de la escucha activa es la clarificación del significado para obtener información adicional y asegurarse de que uno entiende cuáles son las necesidades y los intereses del otro. Las preguntas abiertas (es decir, preguntas que no pueden contestarse con un simple sí o no) logran más información y ayudan a ubicarlo a usted como alguien imparcial. Algunos ejemplos de preguntas abiertas:

- ¿Me puede hablar más acerca de (lo que sea)?
- ¿Qué pasó después?
- ¿Cómo se sintió en relación con eso?

Este ejercicio consta de dos segmentos, uno destinado a ilustrar el valor de las preguntas abiertas y el otro a lograr que el grupo practique el uso de tales preguntas.

OBJETIVO

- Identificar y perfeccionar técnicas de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO (VALOR)

1. Dígale al grupo que van a practicar un juego de preguntas y respuestas. Usted tiene una persona en mente y la tarea del grupo es adivinar el nombre de la persona. Los miembros del grupo sólo pueden hacer preguntas cerradas (que se respondan por sí o por no).

2. Pida que hagan preguntas y respóndales, por sí o por no, hasta que el grupo descubra la identidad de la persona en la que piensa. Haga marcas en un papel grande o la pizarra para controlar el número de preguntas requerido.

3. Ahora dígale al grupo que la regla para la siguiente ronda del juego será la opuesta. El objetivo sigue siendo identificar la persona en la que piensa, pero esta vez deben hacer preguntas abiertas, es decir, preguntas a las que sea imposible responder sí o no.

4. Haga otra sesión de preguntas y respuestas hasta que el grupo descubra el nuevo nombre. Al igual que antes, lleve la cuenta de la cantidad de preguntas requeridas.

5. Haga las siguientes preguntas de análisis para ayudar a la clase a evaluar el ejercicio:

- a. ¿Cuál método requirió más preguntas? ¿Por qué?
- b. ¿Qué método obtuvo más información? ¿Por qué?
- c. ¿Cuál tipo de comunicación fue más cómoda? ¿Por qué?
- d. ¿Cuál método fue más efectivo? ¿Por qué?

PROCEDIMIENTO (PRACTICA)

1. Forme grupos de cinco participantes. En cada grupo pida un voluntario que esté dispuesto a describir brevemente un problema profesional actual. Recomiende a los que hablen que sólo utilicen unas pocas frases en su explicación, reservando información para el siguiente interrogatorio.

2. Indique a los otros participantes en cada grupo que intenten obtener un cuadro más completo de la situación haciendo preguntas abiertas. Haga que un segundo voluntario de cada grupo anote la frase inicial de cada pregunta en un papel grande (por ejemplo, "Nos puedes decir algo más acerca de ...")

3. Dé 10 minutos, luego reúna a la clase y ponga las hojas de frases iniciales donde todos las puedan ver.

4. Haga que el grupo discuta el ejercicio. Incluya las siguientes preguntas de procedimiento en la discusión:

- a. ¿Cómo fue esta experiencia para el que habló? ¿Para los que escuchaban?
- b. ¿Cuáles fueron las frases iniciales más útiles?
- c. ¿Qué más pueden hacer para mejorar su técnica de preguntas abiertas?

♦ Ejercicio 2.8. Sintetizar

Nota: hacer síntesis, otro aspecto esencial de la escucha activa, significa reformular la información que ha oído repitiendo los puntos más importantes y descartando la información extra. Hacer síntesis también incluye reflexionar sobre sentimientos que ha percibido. Sintetizar permite evaluar los avances, ofrece la posibilidad de unir ideas y datos, y da la base para continuar la discusión.

OBJETIVO

- Identificar y perfeccionar técnicas de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Forme grupos de tres participantes: uno que hable, uno que escuche y un observador. (Advierta a los grupos que deben elegir para que hable a alguien dispuesto a describir problemas que haya experimentado, experimente actualmente o que haya observado en el ámbito educativo.)

2. Defina los siguientes roles:

- a. El hablante: debe disponer de unos minutos para describir el problema
- b. El escucha: debe hacerlo activamente, preparándose para hacer una síntesis, reformular los datos y reflejar sentimientos.
- c. El observador: prestará atención al diálogo como para poder comentarlo.

3. Dé unos 3 minutos, luego pida a las tríadas que consideren estas preguntas de procedimiento:

- a. Al que escuchó: ¿Fue difícil sintetizar los datos y los sentimientos en forma precisa?
- b. Al que habló: ¿El que escuchó sintetizó correctamente la información? ¿Cómo demostró el que escuchó su comprensión de sus sentimientos?
- c. Al observador: ¿Qué observó? ¿El que escuchó organizó los intereses del otro? ¿El que escuchó repitió los puntos más importantes (y así sucesivamente)?

4. Si el tiempo lo permite, haga que los miembros de la tríada cambien de roles y repitan el ejercicio.

♦ Ejercicio 2.9. Reencuadrar

Nota: reencuadrar es el procedimiento de usar el lenguaje para alterar la manera en que cada persona o parte en un conflicto conceptualiza actitudes, conductas, cuestiones e intereses o define la situación. Al poner las cosas en términos más neutrales, reencuadrar puede ayudar a disminuir las actitudes defensivas, aumentar la comprensión y reducir la tensión. El reencuadre puede suavizar las demandas, identificar intereses subyacentes y eliminar de la comunicación emociones y frases cargadas de valoraciones. Al reencuadrar es esencial tener en mente que cada aseveración tiene un

elemento de verdad y relevante para el que la hace. El objetivo de reencuadrar es abrir puertas a la comunicación, no desvalorizar los sentimientos o los intereses de nadie.

El reencuadre puede incluir:

- cambiar la persona que transmite el mensaje.
- cambiar la sintaxis o las palabras del mensaje.
- cambiar el sentido de una frase al ampliarlo o reducirlo y quitar la atención de las posiciones centrándola en los intereses.
- cambiar el contexto de la situación identificando terreno común y minimizando las diferencias.

OBJETIVO

- Identificar y perfeccionar técnicas de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Forme nuevos grupos de tres participantes.
2. Entregue una copia de la Muestra 2.6, "Ejercicio de reencuadre", a cada grupo.
3. Pida a los grupos que cada uno elija una de las frases en la lista y la reencuadre de alguna de las maneras que usted ha descrito, en vista a promover una comunicación más positiva. Alguien de cada grupo debiera anotar las frases reencuadradas en los espacios del formulario.
4. Reúna a la clase y pida a los participantes que den a conocer sus frases reencuadradas. Utilice las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:
 - a. ¿Qué fue difícil o fácil de este ejercicio?
 - b. ¿Qué enfoques de reencuadre le fueron útiles?
 - c. ¿Qué conclusiones generales surgen de este ejercicio? Nota: asegúrese de que estas cuestiones surjan en la discusión.

Las frases que empiezan con "tú" ponen a la gente a la defensiva. Palabras como "siempre" y "nunca" tienden a agravar la situación. Las frases que describen problemas son marcos muy útiles para plantear cuestiones. (Use comienzos tales como "Cómo podemos..." y "Qué podemos hacer para...", de modo de captar la atención de quien escucha y trabajar con problemas en vez de pelear con el que habla.)

La discusión es más productiva cuando:

- las frases se centran en el problema, no en la gente involucrada;
- las frases evitan amenazas contra necesidades básicas de individuos o grupos;
- las frases son lo más breves y concisas que sea posible;
- las frases dejan abierta la posibilidad de más de una solución para los problemas.

Muestra 2.6. Ejercicio de reencuadre

Reencuadre cada una de las siguientes frases de un modo más positivo

1. ¡Nunca prestas atención a lo que pensamos los demás!

2. ¡Parece que siempre logras evitar tener que hacer el trabajo que hacemos los demás!

3. ¡Tú me das náuseas!

4. ¡Quiero este trabajo en mi escritorio mañana por la mañana, o ya va a ver lo que pasa!

5. ¡Usted es injusto!

6. ¡Siéntese y cálese!

7. ¡Haga lo que le digo o ya va a ver!

8. ¡Esta es la peor versión de esta tarea que he visto jamás! ¡Cómo pudo entrar a esta universidad!

9. ¡Me gustaría verlo llegar a horario para una reunión del departamento alguna vez!

10. ¡Usted es un fanático!

♦ Ejercicio 2. 10. Mejorar la comunicación utilizando mensajes con "Yo"

Nota: uno de los desafíos de la comunicación es hablar de una manera que pueda ser entendida correctamente por quien escucha. Esto requiere transmitir no sólo datos sobre la situación, sino también sentimientos.

Mensajes de tres partes en primera persona dan un marco para comunicar tanto significados como emociones. Un mensaje con "yo" centrará la atención en el que habla en vez del que escucha y permite a quien habla expresar intereses y, necesidades de un modo afirmativo pero no amenazador. La opción de usar o no mensajes en primera persona debe evaluarse, al igual que toda forma de comunicación, en el contexto de la cultura, dado que el método no es aceptado por igual en todas las culturas. La fórmula de estos mensajes puede parecer artificial al principio, pero cuando se la emplea a menudo, se convierte en una estrategia de comunicación muy natural y efectiva.

Un mensaje en primera persona consta de tres partes:

Yo siento _____ (respuesta emotiva)
cuando _____ (algo pasa, alguien hace algo)
porque _____ (razón).

A veces es útil agregar una cuarta sección:

y necesito _____ (acción correctiva).

Por ejemplo: Cuando llego a casa y encuentro la loza sin lavar, me *enojo*, porque yo soy *el único que lava y estoy cansado*. Necesito *compartir contigo esta tarea*.

OBJETIVO

* Identificar y reforzar aptitudes de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a los participantes que formen grupos de cuatro y se sienten en círculo (preferiblemente en torno a una mesa).

2. Dé a cada participante una hoja de papel en blanco.

3. Pida a cada participante que, en la parte de arriba de la página, describa un problema en una oración en presente y segunda persona. (Por ejemplo: "Cuando llega a su oficina después de clase, usted encuentra que quien la comparte con usted ha dejado la puerta abierta y el cuarto en desorden". O: "Usted encuentra el coche de un colega en el espacio de parking que usted tiene asignado; esta es la tercera vez en la semana que el mismo colega hace esto".) Dé unos 20 minutos para esta actividad.

4. Haga que todos los participantes pasen sus papeles al de su derecha, de modo que todos tengan la descripción de un problema de otro.

5. Pida a cada participante que haga un mensaje con "yo" apropiado referido al problema que se describe en la página y que lo escriba inmediatamente debajo de la frase sobre el problema. Dé cinco minutos para esta actividad.

6. Haga que todos los participantes pasen sus papeles a la derecha nuevamente y repita los pasos 3 a 5 usando el otro lado del papel.

7. Reúna a la clase y analice varias frases y las correspondientes versiones en primera persona. Haga pasar los papeles una vez más a la derecha, para que todos tengan una hoja que incluya el mensaje con "yo" escrito por otro. Entonces pida voluntarios para leer los que encuentran más interesantes y efectivos.

8. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:
- ¿Qué fue fácil o difícil de este ejercicio?
 - ¿Hay situaciones en las que sería más difícil hacer frases con "yo"? ¿Cuándo y por qué?
 - ¿Se pueden usar estos mensajes de un modo positivo? ¿Cómo?
 - En el curso de un conflicto, ¿cuándo podría ser útil un mensaje en primera persona?
 - ¿Cómo pueden servir estos mensajes para prevenir conflictos?

Nota: si el ejercicio resulta difícil para una parte importante del grupo, repítalo con distintos grupos de cuatro para que los participantes practiquen un poco más.

♦ Ejercicio 2.11. Análisis de la ira

Nota: la manera en que manejamos nuestra ira y la ira de los demás a menudo determina si un conflicto se resuelve exitosamente o si se agrava. Es importante advertir que la ira es una emoción secundaria. Detrás de toda ira hay temor. La progresión de temor-ira significa que (1) se percibe una amenaza, (2) se estimula el temor y (3) se expresa ira. Un primer paso en la expresión responsable de la ira es identificar el temor subyacente. El temor subyacente es la causa de la emoción. Comprender la causa del temor da la posibilidad de reducir el temor y permite una comunicación y colaboración más positivas.

OBJETIVO

* Identificar y reforzar aptitudes de comunicación que mejoraran los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Invite a varios docentes u otros individuos a participar de esta clase y a actuar como facilitadores (Trate de conseguir un facilitador por cada ocho participantes en la clase). Informe a cada uno por anticipado del contenido del ejercicio y el rol del facilitador. Es preferible, pero no imprescindible, que los facilitadores tengan formación en la resolución de conflictos. Los facilitadores deben poder conducir el debate y tener algo de práctica con este ejercicio y el siguiente antes de desarrollarlos.
2. Indique a la clase que forme grupos de ocho participantes y un facilitador. Haga que cada grupo se siente en círculo con un atril y hojas grandes de papel disponibles. Usted puede preferir entregar instrucciones escritas para los pasos 3 a 5 en vez de (o sumado a) la explicación oral de la tarea.
3. Pida a los participantes que generen una lista de entre ocho y veinte situaciones en las que han experimentado ira. El facilitador del grupo enumera las situaciones en la forma de frases en el papel.
4. Indique a los grupos que vuelvan al comienzo de sus listas e intenten como grupo identificar temores que podrían ser subyacentes a la ira en cada situación. Alerte a los participantes que tengan presente que cada situación es real para un miembro del grupo. Luego de analizar las posibilidades, el facilitador debe preguntar al autor de la situación cuál podría ser el temor subyacente.
5. Luego de que se discutan varias situaciones de ira, pida a los miembros de los grupos que busquen temas o temores comunes. Asegúrese de que los facilitadores subrayen la idea de que el primer paso en el manejo de la ira es entender los propios temores y los de los demás.

♦ Ejercicio 2.12. El manejo de la ira

Nota: la ira es una emoción particularmente importante en situaciones de conflicto. Aprender a controlar la ira es un paso esencial para el manejo de conflictos. Los instructores deben tener confianza en su propia capacidad para controlar este ejercicio antes de intentarlo o debieran obtener la ayuda de un profesional que tenga esa confianza en su propia capacidad.

OBJETIVO

* Identificar y reforzar aptitudes de comunicación que mejorarán los procedimientos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a los participantes que formen parejas, que se sienten frente a frente y decidan quién hablará y quién escuchará primero.

2. Indique a los que escuchan que practiquen técnicas de escucha activa, estando lo más presentes y atentos posible.

3. Pida a los que hablan que piensen en una situación que les provocó ira. Indíqueles que describan la situación sintiéndolo lo más posible y permitiendo que los sentimientos de ira salgan a la superficie.

4. Dé a los que hablan uno o dos minutos para hacer sus descripciones y luego diga: "¡Basta! ¡Respiren lentamente por unos minutos!"

5. Dé otro minuto o dos para que se tranquilice el grupo y luego indique a los participantes que cambien de roles, debiendo el que ahora escucha dejar de lado la ira que acaba de sentir para concentrarse completamente en la situación que se está describiendo.

6. Luego de uno o dos minutos diga: "¡Basta! ¡Respiren lentamente!" y haga que los participantes cambien roles nuevamente. Indique al que habló primero que continúe con la primera descripción del conflicto, volviendo a recordar y expresar la ira que le evocó.

7. Repita los pasos 3 a 6 varias veces, haciendo que el que habló en segundo lugar también continúe con la escena que eligió originariamente. Este procedimiento le permite a cada participante acostumbrarse a tomar la ira y dejarla de lado. Haga todo el procedimiento por lo menos dos veces (cuatro veces si lo permite el tiempo).

8. Reúna a la clase e invite a los participantes a hablar del ejercicio. Utilice las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. ¿Qué fue fácil/difícil de este ejercicio?
- b. ¿Qué le enseñó este ejercicio sobre el control de la ira?

Asegúrese de que en la discusión quede claro que la ira puede controlarse, que determinadas acciones ayudan a aliviar respuestas de ira y que la ira produce síntomas físicos.

♦ Ejercicio 2.13. Desafíos de la solución de problemas

Nota: el nombre pensamiento lateral se refiere a la manera de estar abierto a explorar una amplia variedad de soluciones potenciales. Requiere abordajes no convencionales y la disposición a ver un problema desde distintos puntos de vista. En la resolución de conflictos, el pensamiento lateral ayuda a las partes a crear opciones para beneficio de todas las partes, ampliando su abanico de opciones más allá de lo

que pueda parecer posible al comienzo. El siguiente ejercicio ofrece varias experiencias con el pensamiento lateral.

OBJETIVO

- * Identificar y aumentar técnicas de pensamiento para mejorar los procesos de resolución de conflictos

PROCEDIMIENTO 1. LINEA AZUL

1. Antes de comenzar el ejercicio ponga cintas azules de unos sesenta centímetros de largo en el suelo en línea recta en varias partes del aula. Necesita una cinta por cada pareja de participantes.

2. Indique a los participantes que formen parejas y se ubiquen a ambos lados de una línea azul (es decir, con un integrante de la pareja de un lado de la línea y el otro, del otro lado).

3. Diga a los participantes que encuentren la manera de lograr que la persona que está frente a ellos pase a su lado de la línea. Pueden usar todos los medios e ideas que se les ocurran. (Nota: avise a los participantes que usted va a decir "quietos" en unos minutos, y que cuando lo haga deben permanecer en la posición en que se encuentren en ese momento.)

4. Diga: "Empezar".

5. Dé 1 o 2 minutos, y luego diga "¡Quietos!" e indique a los participantes que se mantengan en la misma posición durante la discusión.

6. Analice el ejercicio con el grupo, usando las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

a. ¿Qué métodos usaron para intentar lograr su objetivo?

b. ¿Fueron eficaces?

c. ¿Hay alguna manera de que las dos personas logren su objetivo? (Es común que un grupo haya decidido que simplemente necesitan cambiar los dos de lado para que ambos alcancen su objetivo.)

7. Haga que una pareja muestre una solución de ganador-perdedor (una persona pasa al lado de la otra); una situación en la que los dos pierden (no ha habido movimiento) y una solución donde los dos ganan (cambio de lados). Luego haga las siguientes preguntas a los participantes:

a. ¿Por qué la mayoría de la gente no piensa en cambiar los dos de lado? (Nota: las respuestas a esta pregunta y la siguiente variarán, pero lo más probable es que ilustren nuestra inclinación cultural común en favor de soluciones del tipo ganador- perdedor.)

b. ¿Qué nos dice este ejercicio sobre la resolución de conflictos?

PROCEDIMIENTO 2. NUEVE PUNTOS

1. Haga que los grupos se sienten en torno a mesas. Entregue a cada participante la Muestra 2.7.

2. Indique a los participantes que pongan la punta de su lápiz en cualquier punto e intenten conectar todos los puntos, usando no más de cuatro líneas rectas y sin levantar el lápiz del papel.

3. Pasados unos minutos, invite a alguien que haya descubierto la manera de hacer esto a que pase al frente y muestre la solución en una hoja grande de papel. Si nadie ha encontrado una solución, invite a los participantes a formar parejas para buscar la solución juntos durante unos minutos.

4. Si nadie descubre una solución, dé la respuesta.

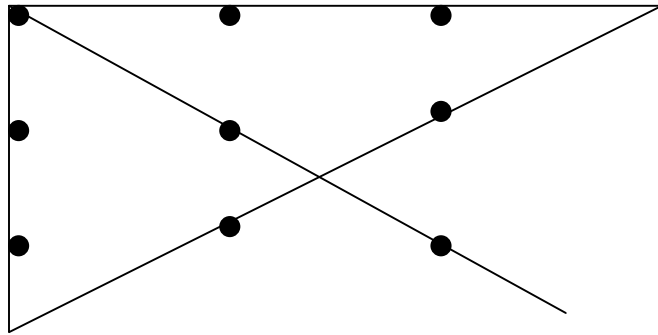


Figura 2. 1. Solución del ejercicio de los nueve puntos

5. Analice el ejercicio con el grupo, usando las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. Si tuvo dificultad para encontrar la solución, ¿cuáles fueron las barreras que limitaron su exploración?
- b. Si descubrió la solución, ¿qué pasos de razonamiento dio?
- e. ¿Cómo se sintió si otros descubrieron una solución antes que usted?
- d. ¿Qué tiene que ver este ejercicio con la resolución de conflictos? (Nota: este ejercicio es una manera común de ilustrar el pensamiento lineal. Pone a prueba la capacidad de los participantes de usar el pensamiento lateral para encontrar una solución.)

PROCEDIMIENTO 3. EL DECIMOCTAVO CAMELLO

1. Reúna a la clase y cuente esta historia.

Un padre tenía 17 camellos. Cuando murió, en su testamento dejó los 17 camellos a sus tres hijos, distribuidos de la siguiente manera: el mayor debía recibir la mitad de los camellos, el del medio un tercio, y el más joven un noveno de los camellos. Los tres hijos pensaron e hicieron cuentas, pero no encontraron manera de satisfacer los deseos de su padre. Por lo que decidieron llevar el problema a la Mujer Sabia. Cuando le explicaron la dificultad, la Mujer Sabia dijo: "Yo tengo 1 camello que pueden usar. Agreguen ese a sus 17 camellos. Con 18 camellos ahora le pueden dar al hijo mayor 9 camellos, al del medio 6 camellos y al menor 2 camellos. Entonces devuélvanme mi camello y las cosas serán como deseaba su padre".

2. Analicen la historia con el grupo, pidiendo que expliquen qué tiene que ver con la resolución de conflictos. (La moraleja de la historia es que a veces, para encontrar una solución, hay que buscar ese decimoctavo camello.)

♦ Ejercicio 2.14. Brainstorming (Intercambio creativo de ideas)

Nota: el brainstorming (intercambio creativo de ideas) es una actividad base para la creación de opciones gana-gana. La idea literalmente significa una "tormenta de ideas". Al separar la generación de ideas de la evaluación o la elección de soluciones, nos liberamos para pensar de un modo más creativo y ampliar nuestras opciones.

OBJETIVOS

- Identificar y aumentar técnicas de pensamiento que mejorarán los procesos de resolución de conflictos.
- Examinar y aplicar las orientaciones y técnicas básicas de la resolución de conflictos en el contexto del medio educativo.

PROCEDIMIENTO 1. TORMENTA DE CAMELOS

1. Presente el ejercicio, reconociendo que la mayoría de la gente ya está familiarizada con la técnica de brainstorming.
2. Dé a cada participante una copia de la Muestra 2.8, que recapitula las reglas del brainstorming.
3. Haga que los participantes formen grupos de cinco o seis integrantes. Entregue a cada grupo una hoja grande de papel y un rotulador.
4. Muestre un envase de caramelos. Pida a los grupos que generen al menos veinte ideas sobre usos de la bolsa de caramelos. (Recuerde a los participantes las reglas del brainstorming y pida que todos controlen el cumplimiento de las reglas en la discusión.)
5. Pida que un grupo dé a conocer su lista a la clase. Pida a los demás grupos que agreguen ideas que no estén incluidas en la lista del primer grupo.
6. Analice brevemente algunas de las ideas más creativas del uso de los caramelos, ayudando al grupo a ver cómo el brainstorming contribuyó a la generación de ideas.

PROCEDIMIENTO 2.

ESTUDIO DE CASO INTERCULTURAL

1. Dé a cada grupo de trabajo una copia del Estudio de caso intercultural del Apéndice C. (Este estudio de caso puede aplicarse a distintos ejercicios de este manual.)
2. Seleccione uno de los conflictos en el caso intercultural y pida a cada grupo que genere por brainstorming la mayor cantidad de ideas que sea posible para ayudar a solucionar el problema en cuestión. Haga que un voluntario de cada grupo registre las ideas de su equipo en una hoja grande de papel.
3. Pida a los grupos que, uno por vez, describan las ideas que generaron. Luego de que cada grupo presente sus ideas, pida a la clase en su conjunto que genere otras ideas que puedan haber sido estimuladas por lo que se acaba de oír.
4. Analice el ejercicio con el grupo, usando las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:
 - a. ¿Qué ideas parecen ayudar a lograr un beneficio para todos?
 - b. ¿Qué ideas son las más creativas?
 - c. ¿Alguien se guardó una idea? ¿Por qué?
 - d. ¿Se evitó juzgar en los grupos?
 - e. ¿Alguien partió de la idea de otro para crear una idea relacionada?

f. ¿Qué factores culturales/ étnicos/ sexuales hay que tomar en cuenta al usar la técnica de brainstorming?

Muestra 2.8. Reglas para el brainstorming

- * Diga cualquier idea que le venga a la mente. No censure su pensamiento. Lance sus ideas.
 - * No juzgue ni analice las ideas. En este momento acepte todas las ideas, nada de críticas.
 - Produzca la mayor cantidad de ideas que sea posible. Si se traba, ofrezca variantes de ideas ya planteadas.
 - Trate de pensar en sugerencias inusuales, extrañas, raras. A veces éstas ayudarán a los demás a pensar en nuevas posibilidades prácticas.
-

MODULO 3

Procedimientos alternativos de resolución de disputas

La resolución alternativa de disputas incluye un espectro de procedimientos que emplean técnicas de comunicación y pensamiento creativo para generar soluciones voluntarias aceptables para los implicados en una disputa. A diferencia de la elusión o las respuestas agresivas al conflicto, este enfoque no sólo permite acuerdos más creativos y mutuamente satisfactorios, sino también mantener y mejorar las relaciones entre personas que inicialmente están en desacuerdo.

Este módulo introduce las varias formas de la resolución alternativa de disputas. La negociación -procedimiento básico de la resolución de conflictos- se analiza en más profundidad. Aporta los principios y prácticas subyacentes en la mediación y la creación de consenso, que también se analizan en la sección de Antecedentes.

El supuesto fundamental de este módulo es que los procedimientos de resolución de conflictos -la negociación, la mediación y la creación de consenso- deben ser estudiados, observados, actuados y practicados antes de que se los pueda usar efectivamente. Un conocimiento firme de los métodos de resolución de conflictos y un alto nivel de capacitación en el uso de esos procedimientos, es esencial particularmente para los educadores que incorporan los procedimientos a la enseñanza y otras actividades educativas.

El objetivo general de este módulo es lograr que los participantes realicen ejercicios y simulaciones que comenzarán a desarrollar su comprensión de estos conceptos y su capacidad para aplicarlos. El módulo no tiene por objeto dar la capacitación completa que se necesita para actuar como un profesional formal de la negociación o la mediación.

OBJETIVOS

Este módulo les permitirá a quienes aprenden:

- Comprender los pasos de los procedimientos de negociación en colaboración.
- Explorar técnicas de negociación.
- Entender el procedimiento de mediación.
- Explorar las técnicas de mediación.
- Entender el procedimiento de creación de consenso.
- Explorar las técnicas de creación de consenso.
- Examinar y aplicar los procedimientos de negociación, mediación y creación de consenso en el contexto del medio educativo.
- Entender el impacto de la cultura y el poder sobre el conflicto y los procesos de resolución de conflictos.

CONCEPTOS BASICOS

La resolución alternativa de disputas (o resolución de conflictos, como se la llama a menudo) se refiere a una gama de alternativas: negociación, conciliación, mediación, búsqueda de información y arbitraje. Entre todas estas variantes, la negociación es la única que no requiere un tercero. El arbitraje es la única variante que quita la decisión final de las manos de las partes. En general estas variantes pueden definirse y diferenciarse por:

- el papel de los terceros,

- la medida en que la comunicación entre las partes está estructurada formalmente,
- el rol de las partes en disputa en dar forma a la resolución final,
- los intereses que se sirven a través de la resolución.

Girard, Rifkin y Townley (1985 págs. 1-2) sintetizaron las cuestiones básicas de la resolución de conflictos como sigue:

- *Negociación*. Resolución de problemas y/o negociación voluntaria, llevada a cabo directamente entre las partes para llegar a un acuerdo conjunto sobre preocupaciones comunes.
- *Conciliación*. Negociación voluntaria con la ayuda de un tercero que sirve para reunir a las partes para hablar o que transmite la información entre las partes.
- *Mediación*. Participación voluntaria en un proceso estructurado en el que un tercero neutral ayuda a las partes a identificar y satisfacer sus intereses en relación con la disputa.
- *Búsqueda de datos*. Investigación conducida por un tercero neutral que resulta en la recomendación de un acuerdo.
- *Arbitrae*. Participación voluntaria o requerida en un procedimiento, de explicar, presentar y justificar necesidades, intereses y/o posiciones y que resulta en un acuerdo obligatorio o recomendado decidido por un tercero neutral.

Como lo sugieren estas definiciones, en las negociaciones sólo se consideran los intereses de los individuos directamente involucrados. No hay tercero. Por el contrario, el que busca datos (a menudo un ombudsman en las universidades) tiene un rol específico, que puede incluir asegurar que las políticas, procedimientos, reglas y reglamentaciones de algún organismo superior (tal como un gobierno, una corporación o una institución educativa) sean equitativas en su concepción y en su aplicación. Los buscadores de datos pueden recomendar remedios que vayan más allá del caso individual.

Si bien la mediación puede parecer similar a la conciliación o a la solución asistida de problemas, difiere en algunos aspectos importantes. Mientras la conciliación generalmente es un proceso informal, que emerge del contexto social u organizaciones de la disputa y que se lleva a cabo entre gente que se conoce, la mediación es un proceso estructurado formalmente que debe ser solicitado y que es conducido por mediadores que pueden ser extraños para las partes. La negociación y la conciliación dependen de la buena voluntad de todos los involucrados. La mediación también, pero su éxito depende en gran medida de la equidad de un procedimiento altamente estructurado.

Negociación en colaboración

La negociación es un procedimiento de solución de problemas en el que dos o más personas discuten voluntariamente sus diferencias e intentan llegar a una decisión conjunta sobre sus preocupaciones comunes. La negociación se da entre amigos, entre miembros de una familia y dentro de y entre organizaciones. En el ámbito educativo, las negociaciones se dan entre docentes y alumnos, entre administradores y profesores, entre distintos departamentos, y entre las escuelas y los padres.

La negociación requiere que los participantes identifiquen puntos en los que difieren, se transmitan los unos a los otros cuáles son sus respectivas necesidades e intereses, creen varias soluciones posibles y lleguen a un acuerdo acerca de lo que se hará. La negociación es la principal manera en la que se redefinen viejas relaciones y se crean nuevas.

La negociación es un procedimiento que va paso a paso y da a las técnicas de comunicación y de pensamiento un marco que guía a los participantes hacia el descubrimiento de un acuerdo para todos satisfactorio. Dado que la negociación es un procedimiento sin ayuda -es decir, un procedimiento que no involucra a un tercero- los participantes se guían a sí mismos en el proceso de expresar lo que necesitan,

probando la receptividad y las preocupaciones de la otra parte o partes e intentando lograr la solución más satisfactoria que sea posible.

Según Moore (1986), hay una cantidad de precondiciones que hacen más probable que se tenga éxito en las negociaciones. Aunque no son prerequisites absolutamente necesarios para negociar, estas condiciones pueden afectar el resultado final. Es más probable que las negociaciones sean exitosas si:

1. se puede identificar a la gente involucrada en el conflicto y está dispuesta a "sentarse a la mesa de negociaciones" para discutir el problema;
2. los participantes son interdependientes, es decir, se necesitan de alguna manera para satisfacer sus necesidades o intereses;
3. los participantes pueden acordar sobre algunas cuestiones e intereses comunes;
4. hay alguna sensación de urgencia o un límite de tiempo;
5. al menos alguna parte de la cuestión es negociable;
6. la gente involucrada quiere arreglar la disputa más de lo que quiere continuarla;
7. no hay grandes barreras psicológicas para llegar a un acuerdo;
8. los individuos involucrados tienen autoridad para tomar una decisión;
9. hay factores externos (los puntos de vista de otra gente, el clima político, la opinión pública, las condiciones económicas) que son favorables a un acuerdo;
10. los participantes tienen los recursos (técnicas de comunicación, de pensamiento, tiempo) para negociar (adaptado de Moore, 1986, pág. 11).

Bodine, Crawford y Schumpf (1994) señalan que el negociador hábil busca establecer empatía escuchando, no juzga, es respetuoso y tiene un espíritu cooperativo. La negociación funciona mejor cuando las partes se ven como socios tratando de resolver un problema, no como individuos en bandos opuestos.

El procedimiento de negociación en colaboración incluye seis pasos.

1. Acordar negociar.
2. Conocer los distintos puntos de vista.
3. Encontrar intereses comunes.
4. Crear opciones en las que todos ganen.
5. Evaluar las opciones.
6. Elaborar un acuerdo.

Al *acordar negociar*, los participantes indican su voluntad de trabajar juntos hacia una solución, así como su interés en escuchar el punto de vista del otro. Puede ser que sea necesario definir un reglamento (acuerdo de hablar por turnos, de ser honestos, de centrarse en el problema), según la edad y la madurez de las partes y la naturaleza y los antecedentes de la disputa.

Conocer los distintos puntos de vista es la etapa educativa de la negociación. Mientras una de las partes explica su punto de vista del problema, la otra usa las técnicas de escucha activa como la atención no verbal, hacer preguntas de aclaración y hacer síntesis de datos y sentimientos.

Esta es la etapa en la que es importante identificar las necesidades e intereses subyacentes del otro. Considérese el caso clásico de resolución de un conflicto planteado por Mary Parker Follett (Hocker y Wilmot, 1991, pág. 214): dos hombres pelean en la biblioteca. Uno quiere la ventana abierta; el otro la quiere cerrada. (Esas son las posiciones.) Discuten acerca de cuánto van a abrir la ventana, sin que surja una solución que satisfaga a ambos. Finalmente llega el bibliotecario y le pregunta a uno por qué quiere la ventana abierta. "Para que entre aire fresco", contesta. Le pregunta al otro por qué quiere la ventana cerrada. Contesta: "Para evitar la corriente de aire". (Estas son las necesidades y los intereses.) La cuestión entonces pasa a ser cómo pueden tener aire fresco sin que haya una corriente de aire. La solución es abrir una ventana en el cuarto contiguo.

En la etapa en la que se expresan los puntos de vista, colocarse en el lugar del otro es una actividad útil para quien escucha. Preguntarse por qué el otro tiene un punto de vista particular y pedirle que explique por qué adopta determinada posición, es útil para aumentar y clarificar la comprensión del problema real.

El paso tres, *encontrar intereses comunes*, es el punto crucial en el proceso de negociación. Según Fisher, Ury y Patton (1991), hay tres puntos significativos acerca de los intereses compartidos que los negociadores deben tener presentes.

1. Los intereses comunes están latentes en toda negociación, aunque pueden no ser obvios en forma inmediata. Un interés compartido puede ser tan simple como un deseo conjunto de preservar una relación, o la necesidad compartida de evitar las consecuencias de no llegar a una solución.
2. Los intereses comunes son oportunidades, pero para que sean de utilidad hay que aprovecharlas para algo. Un interés compartido tiene que ser explícito y debe ser presentado como un objetivo común.
3. Destacar los intereses comunes puede hacer que una negociación avance con más facilidad y sea más agradable para todos los interesados. Una vez que los participantes en una disputa están concentrados en sus intereses comunes, están dispuestos a subordinar algunas diferencias individuales (adaptado de Fisher, Ury y Patton, 1991, pág. 73).

Encontrar intereses comunes implica intercambiar información acerca de lo que necesita el otro y por qué lo necesita, así como escucharse mutuamente y sintetizar lo que el otro necesita y por qué. Encontrar intereses comunes requiere sondeos respetuosos para ver qué hay detrás de las posiciones inmediatas, en busca de puntos de acuerdo.

Encontrar intereses comunes da esperanzas a las partes, lo que aumenta mucho el potencial de éxito del siguiente paso en el proceso de negociación: *crear opciones en las que todos ganen*. Aquí es donde más sirve el brainstorming creativo. Pensar posibles soluciones -opciones para beneficio conjunto- es la responsabilidad común de todas las partes en disputa.

Este no es el momento de buscar la respuesta mejor, más bien es el momento de generar un gran número de respuestas potenciales, trabajando juntos. Criticar demasiado pronto o decidirse por un curso de acción particular en forma prematura, son riesgos que deben evitarse en esta etapa.

El quinto paso, *evaluar opciones*, es el punto en el proceso de negociación en el que los participantes miran su lista de posibilidades y piensan qué consideran que puede funcionar, qué es mejor para todos y lo que cada uno está dispuesto a hacer. Hacer preguntas como "¿Qué piensa que sería un acuerdo justo?" -dejando de lado por el momento quién hará qué- es a menudo una manera útil de comenzar a evaluar elecciones posibles. Fisher y Ury (1981) sugieren que los acuerdos tienen que basarse en criterios objetivos que los dos bandos acepten. Tales criterios pueden sustentarse en la eficiencia, los precedentes, lo que es práctica habitual en la comunidad, tratamiento equitativo, mérito científico u otras medidas. No habiendo criterios objetivos, un procedimiento justo para definir términos de acuerdo puede ser efectivo para ayudar a las partes a decidir juntas qué curso de acción se adoptará.

El paso final en la negociación en colaboración es *formalizar el acuerdo*. Esto puede ser tan sencillo como que cada parte le diga a la otra lo que hará. El acuerdo también puede ser un memorándum de entendimiento escrito en forma conjunta o un contrato. En el paso final, es necesario expresar con claridad detalles de implementación referidos a quién, qué, cuándo, dónde y cómo, para evitar malentendidos. También es buena idea que los participantes acuerden en qué momento en el futuro cercano se verán para asegurarse de que la resolución funciona satisfactoriamente para todos los interesados. (La Muestra 3.2 presenta un esquema detallado del procedimiento de negociación en colaboración.)

La negociación depende de la conducta de comunicación de los participantes. Los factores culturales, incluyendo la etnia, el sexo y otras características personales, afectan las conductas de comunicación y por tanto tienen considerable impacto en el proceso de negociación y los resultados potenciales de una negocia-

ción. Los hombres a menudo se comunican de una manera distinta que las mujeres. Un afro-americano puede comunicarse distinto a un americano de origen europeo. Los dos pueden comunicarse de un modo diferente a un nativo indígena. Las presunciones acerca de los demás basadas en el sexo o la etnia pueden afectar el proceso de negociación. Cuanta más comprensión tenga un participante sobre diferencias culturales, étnicas y sexuales, tanto más el proceso de negociación se dará con respeto para todos los interesados.

El *poder* también es una presencia y una influencia constante en cualquier situación de conflicto. Según Hocker y Wilmot (1991), el poder puede provenir del saber, del control de recursos, de las conexiones interpersonales o de la capacidad de comunicación. Las políticas, reglas y prácticas institucionalizadas (Junto con los controles informales) dan a los miembros de un grupo más poder que otros. En Estados Unidos los hombres caucásicos, heterosexuales, maduros y sin limitaciones físicas, miembros de las clases medias o altas y cristianos han acumulado o tenido acceso a más poder. Al mismo tiempo se dan diferencias de poder importantes entre los miembros de estos grupos. El lenguaje, la educación, la salud, el aspecto y el estado civil también son variables de poder. Si una parte en una negociación tiene más poder que la otra (o se considera que lo tiene), el conflicto está desequilibrado. Equilibrar el poder de los participantes a través del uso de la autorrestricción, la capacitación o la trascendencia, a menudo es un factor significativo en la negociación exitosa de un acuerdo. Si los desequilibrios de poder no se pueden manejar efectivamente, puede ser necesario recurrir a un tercero. (Ver Apéndice D, "Explorando la dinámica del poder en la resolución de conflictos", para más información sobre el tema.)

La primera elección para la resolución de conflictos es la negociación, porque cuando se la aborda correctamente con negociadores avezados, permite a las partes una libertad completa para resolver su problema juntos. Esta experiencia es altamente satisfactoria y crea una sensación de autocontrol y autoestima. Si la negociación no resulta, el siguiente paso lógico es buscar ayuda de un tercero, un mediador.

Mediación

La mediación es una extensión del proceso de negociación. Sin embargo, mientras la negociación puede ser muy formal, como en la negociación de contratos, o muy informal, como en el caso de amigos que negocian distintas preferencias para la cena, la mediación es un proceso formal, aunque de colaboración. Si bien los programas de mediación y los mediadores difieren en algunos aspectos de su enfoque, la mayoría usa alguna combinación de los siguientes componentes.

- *Una sesión inicial.* En esta sesión se informa a las partes acerca de la mediación y se las interroga sobre la naturaleza del conflicto. Entonces cada parte, trabajando con un tercero, decide si el conflicto debe ser mediado o no.
- *Elección de un mediador o un equipo de mediación.* Este proceso se basa primordialmente en la necesidad de facilitar la confianza de las partes en disputa en el mediador o mediadores.
- *Sesiones conjuntas.* En estas sesiones, las partes dan información sobre las cuestiones que son el centro de la disputa y sobre sus necesidades, preocupaciones, posiciones e intereses, en presencia de la otra parte y el mediador o el equipo de mediadores.
- *Sesiones individuales.* En estas sesiones, las partes se encuentran en privado con el mediador o los mediadores para entrar en más detalles acerca de sus preocupaciones, intereses y necesidades, sin la presencia de la otra parte.
- *Reuniones de los mediadores.* En este punto, el mediador o mediadores se toman un tiempo sin las partes para diseñar una estrategia para la siguiente sesión.
- *Un acuerdo.* Una vez alcanzado un acuerdo, el mediador o equipo de mediadores escribe (casi siempre) o sintetiza verbalmente el acuerdo alcanzado por las partes en disputa.

Se puede ver que la mediación se basa en los mismos procesos que la negociación en colaboración. La diferencia es que el mediador guía los pasos de conocer los puntos de vista, descubrir intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan y evaluar las opciones, en el marco estructurado de sesiones conjuntas e individuales.

No se puede mediar en todos los conflictos y algunas cuestiones pueden no ser apropiadas para la mediación en absoluto. Por ejemplo, ¿se debe mediar el acoso sexual? Algunos profesionales dicen que nunca. Otros piensan que eso depende de las características del caso y de las partes. Si bien el divorcio a menudo supone un conjunto complejo de sentimientos, necesidades, preocupaciones, posiciones e intereses encontrados, se puede mediar el divorcio con éxito. Comúnmente los divorcios mediados insumen la mitad del tiempo y se los considera más satisfactorios que los que se llevan a cabo de un modo confrontativo. En las escuelas, generalmente se consideran inapropiados para la mediación a los delitos que involucran armas y daños físicos, mientras que se deriva a la mediación la infracción de otras reglas, en vez de utilizar los canales disciplinarios tradicionales. En los programas de mediación escolar con mediación conducida por los pares, se dan tasas de resolución de hasta un 95 por ciento (Schrumpf, Crawford y Usadel, 1991).

En general, la mediación puede ser la mejor opción cuando el conflicto es de larga data, cuando han fracasado anteriores esfuerzos de negociación, cuando una de las partes siente que el otro es más poderoso o que no se puede confiar en él, o cuando quienes podrían servir como conciliadores o solucionadores de problemas informales tienen roles o intereses relacionados con la disputa. En todos los casos, la mediación, como la negociación o la conciliación, debe ser voluntaria para todas las partes.

El rol del mediador es facilitar a las partes que alcancen un acuerdo por sí mismas" (Keltner, citado en Hocker y Wilmot, 1991). El mediador que puede alentar y facilitar el pensamiento creativo entre las partes es a menudo el que tiene las mayores posibilidades de lograr una resolución exitosa (Koch y Decker, 1993). Identificar quién será el mediador más apropiado y efectivo para determinada disputa no es tarea fácil. La confianza en el mediador es esencial. Por este motivo, muchos programas de mediación intentan hacer coincidir las características del mediador y de las partes. Los programas también pueden usar equipos de mediadores para aumentar la posibilidad de hacer coincidir factores tales como edad, raza, etnia y sexo. Un equipo también puede ayudar a reducir la probabilidad de que se vea a un único mediador como aliado de una de las partes. Los equipos también aumentan la capacidad del mediador de hacer el seguimiento de las necesidades, las dudas y las opciones.

Otro aspecto de la selección del mediador tiene que ver con la capacitación de los profesionales. Los mediadores aprenden sus técnicas de variadas maneras: a través de programas universitarios formales, talleres, experiencia práctica y supervisión. Los mediadores a menudo, aunque no siempre, son profesionales en campos que utilizan mucho los procesos de mediación, tales como el derecho, la asesoría y el trabajo social. Hay numerosos programas de estudios que dan títulos para mediadores, aunque los criterios y requisitos varían mucho. En general los indicadores de la calificación de un mediador son la formación, la experiencia, la pertenencia a organizaciones profesionales de mediación, la adhesión a pautas de conducta ética y la reputación personal y profesional.

La mediación generalmente comienza con la presentación de los mediadores y su explicación del proceso. Siempre se plantea la cuestión de la confidencialidad. A menudo lo apropiado es acordar sólo hablar del acuerdo y no de los problemas que se plantean en el conflicto fuera de la mediación. Además, según la edad de las partes, se pueden discutir reglas básicas tales como escuchar atentamente, no interrumpir y cooperar. En general, el mediador o los mediadores intentan dar un tono a la sesión e indican que ellos van a dirigir el proceso.

La mediación incluye guiar y manejar los pasos definidos antes para la negociación en colaboración: conocer los puntos de vista, encontrar intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan, y evaluar opciones. En la mediación estos pasos se logran en sesiones conjuntas o en una combinación de sesiones conjuntas, individuales y reuniones de análisis. Algunos mediadores nunca usan sesiones individuales; otros

las usan con frecuencia. Algunos mediadores usan frecuentemente las reuniones de análisis; otros las usan poco o nunca. El ejercicio 3.5 presenta descripciones más detalladas de cada tipo de sesión.

Se usen sólo sesiones conjuntas o tanto sesiones conjuntas como individuales, el mediador o mediadores supervisan y estructuran el intercambio de información, guían la discusión, hacen preguntas abiertas y ayudan a los participantes a comprender los conceptos de MAAN y PAAN. (Véase el Glosario. Estos términos fueron acuñados por Fisher y Ury en *Si, de acuerdo*, 1981.) El mediador o mediadores buscan asegurar que cada participante tenga igual oportunidad de participar y que cada uno entienda plenamente el punto de vista del otro.

El paso final de la mediación, al igual que el paso final de la negociación, es crear un acuerdo. Este paso puede ser tan sencillo como pedirle a cada parte que diga qué han acordado, o tan formal como producir un documento escrito y firmado por todas las partes, incluyendo los mediadores.

Aunque ningún procedimiento de resolución de conflictos garantiza un resultado específico, la mediación aporta varios beneficios. La mediación es menos costosa que el litigio. La mediación generalmente facilita arreglos rápidos. La mediación puede dar respuesta a desequilibrios de poder al estructurar un tercero el intercambio de información. Los participantes en la mediación generalmente se sienten satisfechos con el procedimiento y los resultados. Finalmente hay una alta tasa de cumplimiento cuando se recurre a un mediador (Moore, 1986).

El uso de la mediación ha ido creciendo en el campo de la educación. Las universidades han encontrado que la mediación ofrece una alternativa a los procesos legales formales. Las universidades han usado la mediación para manejar conflictos entre internos, y disputas entre inquilinos y propietarios. Otros han creado servicios de mediación que abarcan toda la gama de conflictos que experimenta la gente que vive y trabaja junta. Otros más han incorporado la mediación a los procedimientos de presentación de quejas (Girard, Rifkin y Townley, 1985).

Como parte de este movimiento se han creado programas interdisciplinarios de resolución de conflictos que otorgan títulos, así como programas de perfeccionamiento para graduados. Hay mediadores que tienen formación universitaria y trabajan con docentes y estudiantes en escuelas primarias y medias, para ayudar al desarrollo de la mediación en todos los ámbitos educativos. La mediación ofrece a los docentes un modelo para ayudar a la gente a tomar decisiones sobre sus vidas, para promover el respeto y la cooperación y para desarrollar el uso de la justicia en vez del poder en la toma de decisiones. Estos son objetivos que comparten los educadores en muchos niveles de nuestro sistema educativo. Afortunadamente, por la propia naturaleza de su dedicación al desarrollo humano, muchos educadores ya poseen las aptitudes de comunicación y organización necesarias para actuar como solucionadores de problemas entre sus colegas y alumnos. Estas aptitudes se convierten fácilmente en la base para internarse en la mediación más formal.

Creación de consenso

La creación de consenso es una herramienta apta para utilizar técnicas de resolución de conflictos en ámbitos grupales. Cuando un conflicto afecta a muchos o todos los miembros de un grupo (por ejemplo, los profesores de un centro educativo o los estudiantes de una clase), la creación de consenso da el marco para alcanzar una solución integradora que use las contribuciones creativas de todos los miembros del grupo, para satisfacer todos los intereses que sea posible. Siguiendo pasos similares a los modelos de la negociación y la mediación, la creación de consenso da por resultado un acuerdo que todos pueden suscribir, aunque la solución puede no gustarles por igual a todos (Koch y Decker, 1993). El modelo de toma de decisiones por consenso puede ser valioso porque el flujo de información y la gama de opciones exploradas puede ser mayor que cuando se delegan decisiones en subgrupos o cuando se usa el voto.

Obviamente, facilitar el procedimiento de creación de consenso requiere técnicas de comunicación, sensibilidad y una cuidadosa organización. Como el mediador en una mediación, el facilitador en una sesión de creación de consenso es el experto en cuanto al proceso, responsable de diseñar e implementar un procedimiento efectivo que permita a los participantes centrarse en las cuestiones esenciales en discusión.

Facilitar la creación de consenso es similar a tener la batuta de director de una orquesta. Para hacer música es necesaria una coordinación precisa.

La tarea del facilitador es alentar la presentación de diversos puntos de vista de un modo que aliente a todos los miembros del grupo a hablar y estar atentos a puntos de acuerdo, así como a las áreas en las que difieren las opiniones. Los pasos de la creación de consenso, aunque algo más complejos debido al mayor número de participantes, son un reflejo de la progresión que va de reunir información a crear soluciones y acuerdos. (La Muestra 3.6 presenta un análisis detallado del proceso de creación de consenso.)

Aunque según a la mayoría de los diccionarios *consenso* significa unanimidad, en la práctica de la resolución de conflictos no es así. Significa que un acuerdo es el mejor a los ojos del grupo, para el grupo en su conjunto. Refleja el acuerdo ponderado de que todos los involucrados -unánimemente- aceptan un curso de acción específico como lo mejor para el grupo y acuerdan apoyarlo, independientemente de las preferencias y los intereses privados. El consenso alienta un nivel más profundo de análisis del conflicto y alienta a todos los participantes en la negociación a expresar sus opiniones y preocupaciones.

La creación de consenso exitosa y las resoluciones que surgen del proceso dependen mucho más de la actividad del tercero -el facilitador- que otros procesos de resolución de conflictos. Por esta razón es esencial para el proceso la presencia de un facilitador capaz y experimentado.

REFERENCIAS

- Bodine, R. J., Crawford, D. y Schrumpf, F. (1994). *Creating the peaceable school* Champaign, IL: Research Press.
- Fisher, R. y Ury W. (1981) *Se de acuerdo*, Ed. Norma, Bogotá, 1985.
- Fisher, R., Ury W. y Patton, B. (1991) *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in (second edition)*. New York: Penguin Books.
- Girard, K., Rifkin, J. y Townley, A. (1985) *Peaceful persuasion: A guide to creating mediation dispute resolution programs on college campuses*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Hocker, J. y Wilmot W. (1991). *Interpersonal conflict* (3a ed.) Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Koch, S. y Decker, R. (1993). "Applying conflict resolution techniques in school negotiations". *School Business Affairs*, 59(8), 17-20.
- Moore, C. (1986). *El proceso de mediación*, Ed. Granica, Buenos Aires- Barcelona, 1996.
- Schrumpf, F., Crawford, D. y Usadel, H. C. (1991). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign, IL: Research Press.

EJERCICIOS

La mejor manera de entender los procesos de resolución de conflictos es a través de la experiencia directa con un conflicto real. Los siguientes ejercicios buscan simular una experiencia de este tipo. El desarrollo de aptitudes para la negociación, la mediación y la creación de consenso requiere análisis, práctica y elaboración.

♦ Ejercicio 3.1. Nuevamente el caso de la bella mariposa

Nota: este ejercicio se refiere a la misma situación que el Ejercicio 1.5. Debiera usarse en un módulo, no en los dos. En este módulo, el objetivo del ejercicio es identificar una técnica clave para la negociación: diferenciar las posiciones de los intereses. Lo que se busca con este ejercicio es permitirle ver a usted -y a los participantes mismos- cómo abordan intuitivamente el problema los miembros de su clase. Usted debe dejar que se metan en el asunto, no darles guías específicas para negociar antes de comenzar.

OBJETIVOS

- Lograr una comprensión del proceso de negociación en colaboración.
- Mejorar las aptitudes de negociación.

PROCEDIMIENTO

1. Indique a los participantes que encuentren una pareja con la que aún no hayan trabajado. Dé a cada integrante de las parejas la muestra del Dr. Hirera (Muestra 1.2b) o el Dr. James (Muestra 1.2a) y dígales que no miren el guión del otro.
2. Diga a los participantes que lean sus respectivas asignaciones de roles en privado y que luego negocien un acuerdo con su pareja de simulacro. Recuérdeles que el empleo de cada personaje depende del resultado del acuerdo.
3. Dé unos 15 minutos, luego reúna al grupo y pregunte a cada pareja cómo resolvió el problema. Generalmente al menos una de ellas ha sacado la conclusión de que el Dr. James necesita los capullos y el Dr. Hirera necesita las mariposas adultas. Explore cómo llegaron a este descubrimiento, señalando la diferencia entre necesidades e intereses.
4. Sintetice el objetivo de la actividad y pregunte acerca de las reacciones frente a la misma.

♦ Ejercicio 3.2. Mezcla de poderes

Nota: en cualquier conflicto las partes difieren las unas de las otras en aspectos fundamentales y menores. Más allá de las similitudes, siempre hay diferencias culturales presentes que afectan el resultado del encuentro. Junto con ello, el poder es una presencia constante y un factor que influye en cualquier situación de conflicto. Este ejercicio ayudará a los participantes a identificar y reconocer varios grupos y explorar diferencias de poder dentro de y entre individuos y grupos.

OBJETIVO

- Entender el impacto de la cultura y el poder sobre el conflicto y los procesos de resolución de conflictos.

PROCEDIMIENTO

1. Indique a los participantes que se reúnan a un lado del cuarto.

2. Explique que va a dar una serie de instrucciones para la formación de grupos y que los participantes deben seguir estas instrucciones en silencio. Después de cada una de ellas, deben mirar en torno, atentos a quién está con ellos y quién está separado y a cómo se sienten en cada etapa del ejercicio.

Tranquilice al grupo en cuanto a que la participación es puramente voluntaria y que no necesitan identificarse como miembros de ningún grupo si no quieren. Indique que cualquiera que tenga dudas acerca de su pertenencia a determinado grupo debe simplemente tomar una rápida determinación personal acerca de dónde tiene sentido ir.

3. Recorra la lista de declaraciones de afinidad en la Muestra 3. 1. Para cada grupo, pida a la gente que se considere miembro de ese grupo, que vaya al otro lado de la sala, se dé vuelta y mire atrás. Haga que los dos grupos se queden quietos un momento, observándose los unos a los otros y analizando cada uno sus propios sentimientos. Entonces reúnalos nuevamente para la siguientes mezcla.

Un guión para el ejercicio: "Por favor vaya al otro lado de la sala si usted es (categoría). (Pausa.) Miren quién está a su lado y quien no. (Pausa.) Vean cómo se sienten. (Pausa.) Vuelvan juntos".

4. Al final de la lista, pida a todos los participantes que caminen al centro del cuarto y que, durante unos minutos, se unan en silencio, haciendo contacto visual, reconociéndose como gente presente en ese grupo.

5. Haga que el grupo se siente y repase el ejercicio. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- ¿Qué sentimientos emergieron al estar haciendo el ejercicio? ¿Cuándo? ¿Por qué?
- ¿Qué les gustó de este ejercicio?
- ¿Qué les disgustó de este ejercicio?
- ¿Cuáles de los grupos que se identificaron tenían más poder? ¿Por qué?
- ¿Qué grupos de los identificados tenían menos poder? ¿Por qué?
- ¿Qué aprendieron participando en este ejercicio?
- ¿Qué tiene que ver este ejercicio con el conflicto y con los procesos de resolución de conflictos?

Nota: los instructores pueden poner a discusión lo siguiente:

- los sentimientos de poder y de impotencia afectan la ira y la desesperación, que son componentes importantes del conflicto y la resolución de conflictos; las inclinaciones sociales afectan el poder y la impotencia; la pertenencia a un grupo influye sobre la solución de problemas y las percepciones de equidad en el proceso de resolución de conflictos.

Muestra 3. I. Lista de afinidad dentro del grupo

Por favor vaya al otro lado del cuarto si usted

- a. es mujer.
- b. es afro-americano o negro de descendencia africana
- e. es latino, chicano o mestizo.
- d. es asiático, de las indias orientales, indio o de las islas del Pacífico.
- e. es de ascendencia árabe.
- f. es un indígena americano o al menos uno de sus padres o abuelos es un indígena americano puro.
- g. es de origen judío.
- h. tiene más de 45 años.
- i. fue criado en la pobreza.
- j. actualmente está soltero y tiene un hijo a cargo.
- k. fue criado en una familia de clase obrera en la que la mayoría de las personas trabajaba en la industria o los servicios para ganarse la vida.
- l. fue criado en una comunidad aislada. m. fue educado como católico.
- n. tiene una discapacidad o limitación física visible u oculta.
- o. alguna vez ha sufrido una enfermedad peligrosa o crónica o ha estado cerca de morir.
- p. su idioma materno no es el castellano.
- q. viene de una familia donde hubo problemas de alcohol o de drogas.
- r. es lesbiana, gay o bisexual o tiene amigos que son lesbianas, gay o bisexuales. Nota: dado que en Estados Unidos no están garantizados los derechos civiles y la seguridad de los homosexuales, este ítem incluye la frase "o tiene amigos que son lesbianas, gays o bisexuales" para permitir que la gente indique afinidad sin declarar su pertenencia a este grupo minoritario. ¡No elimine esa frase de calificación!
- s. un miembro de su familia es HIV positivo o tiene sida.
- t. o un miembro de su familia ha sido declarado enfermo mental.
- u. ha sido calificado públicamente como gordo
- v. ha estado desocupado alguna vez en contra de su voluntad.
- w. no tiene la titularidad de su puesto docente.
- x. ha sido niño alguna vez.

Nota: este ejercicio se basa en gran medida en uno presentado por Harrison Simms en *Helping Teens Stop Violence* y se usa aquí con autorización. (Creighton, A. y Kivel P. (1992). *Helping teens stop violence*. Alameda, CA: Hunter House.) Este libro se puede obtener de Hunter House Publishers, 1-800-266-5592; Casilla de Correo 2914, Alameda, CA, 94501, pedidos a @hunterhouse.com.

♦ Ejercicio 3.3. Representación de una negociación

Nota: la experiencia en la negociación es crucial, dado que la lectura, no importa cuánto se lea, no puede dar la destreza y la capacidad de adaptación necesarias para manejarse con las cambiantes exigencias de una disputa. Por fortuna, a la mayoría de la gente le resulta posible aprender mucho de situaciones arbitrarias y no necesita estar involucrada personalmente. (Nota: ver el Apéndice B para guías de juego de roles y el Apéndice C para algunas muestras de guiones de juego de roles.)

OBJETIVOS

- Lograr comprensión del proceso de negociación en colaboración.
- Mejorar las técnicas de negociación.
- Analizar y aplicar el proceso de negociación en el contexto del medio educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Indique a los participantes que formen grupos de tres. Haga que cada grupo elija a uno de sus integrantes para que actúe como observador, mientras los otros dos actúan como partes en disputa.

2. Dé a cada grupo una copia de la Muestra 3.2, "El proceso de negociación en colaboración" y proporcione a cada parte un conjunto de informaciones correspondientes a un bando en una disputa hipotética. Puede usar los ejemplos de situaciones del Apéndice C para este propósito o puede crear otras. Todos los grupos deben trabajar sobre la misma situación.

3. Dé unos 5 minutos para que los participantes lean las instrucciones, que deben incluir una síntesis de la situación en disputa tal como la conocen las dos partes, la posición que adopta el personaje representado por el participante, y los antecedentes que corresponden a ese personaje.

4. Indique a las partes que negocien, aplicando tanto el marco de la Muestra 3.2 como las técnicas de comunicación y de pensamiento analizadas en módulos anteriores. Diga a los participantes que pueden detenerse brevemente para consultar con usted cuando lo consideren necesario. Pida al observador que tome nota del proceso, señalando qué acciones hacen avanzar la negociación así como las acciones que parecen inhibirla.

5. Dé 20 a 30 minutos para la negociación. Luego vuelva a reunir el grupo. Pida a cada tríada que informe de sus avances, desde el punto de vista de las partes y también por lo que haya anotado el observador. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. ¿Qué anduvo bien?
- b. ¿Qué no anduvo bien?
- c. ¿Qué fue lo más difícil?
- d. ¿Qué harían distinto si lo intentaran nuevamente?
- e. ¿Qué preguntas los ayudaron a ir más allá de las posiciones y llegar a las necesidades e intereses?
- f. ¿Cuál es su solución?
- g. ¿Qué aprendieron de esta experiencia?
- h. ¿Qué les gustó de este ejercicio?
- i. ¿Qué les disgustó de este ejercicio?

Muestra 3.2. El proceso de negociación en colaboración

1. Acordar negociar
 - a. Expresar interés y disposición a discutir el problema.
 - b. Fijar un momento y un lugar para hablar.
 - c. Fijar y acordar un reglamento. (Según la situación, puede ser necesario un acuerdo sobre turnos para hablar, ser honesto, centrarse directamente en el problema, evitar acusaciones e insultos y mantener la confidencialidad de lo que se dice.)
 2. Recoger puntos de vista
 - a. Acordar quién va a hablar primero.
 - b. Turnarse en plantear el problema usando frases con .. yo" y descripciones claras. Mientras uno habla, el otro escucha atenta y activamente, hace preguntas abiertas y da muestras de interés con señales verbales y no verbales.
 - c. Identificar las necesidades e intereses de cada uno, distinguiendo las posiciones de los intereses.
 - d. Centrarse en el problema, el presente y el futuro.
 - e. Reencuadrar el problema en términos neutrales.
 3. Descubrir intereses comunes
 - a. Discutir e identificar posibles intereses comunes.
 - b. Buscar áreas de acuerdo.
 - c. Presentar los intereses comunes como objetivos compartidos.
 4. Crear opciones en las que todos ganan
 - a. Pregúntele a cada persona qué debe incluir una solución efectiva.
 - b. Haciendo brainstorming genere soluciones posibles sin juzgarlas.
 - c. Genere todas las ideas que sea posible, planteando salidas creativas e inusuales junto con lo obvio.
 5. Evaluar las opciones
 - a. Analice todas las ideas y opciones en términos de lo que necesita cada persona.
 - b. Discuta lo que puede funcionar y lo que probablemente no funcione.
 - c. Desarrolle o mejore las ideas generadas en el paso 4.
 - d. Discuta los resultados o consecuencias probables de las opciones preferidas.
 - e. Determine qué intercambios se harán, si es que tales intercambios serán parte del acuerdo.
 - f. Decidan lo que cada uno hará.
 6. Crear un acuerdo
 - a. Hacer un contrato, escrito u oral.
 - b. Fijar una fecha y un marco para controlar cómo funciona el acuerdo.
-

♦ Ejercicio 3.4. Mediación informal

Nota: para tener éxito la mediación requiere incluso más destreza que la negociación. Esta destreza también puede adquirirse haciendo ejercicios, pero es muy útil trabajar con gente que ya domina el oficio. Si es posible, invite a varios mediadores avezados para que actúen como facilitadores durante la clase en la que presente este ejercicio. (Véase el Apéndice B para guías de juegos de roles y el Apéndice C para muestras de guiones de juego de roles.)

OBJETIVOS

- Entender el proceso de mediación.
- Mejorar las técnicas de mediación.
- Analizar y aplicar el proceso de mediación en el contexto del ámbito educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Reúna a toda la clase y analice el proceso de mediación y el rol del mediador, basándose en el material de la sección de Conceptos básicos. Presente a los facilitadores, si los hay (es importante conseguir ayuda externa si el instructor no tiene experiencia en el campo de la negociación y la mediación, así como aprovechar la nueva información y percepción que puedan aportar), al comienzo de esta discusión. Asegúrese de que la discusión incluya estas cuestiones:

- a. ¿Cuándo es útil un mediador?
- b. ¿Quién debe /no debe mediar en [tipo de disputa] en el ámbito educativo? ¿El supervisor puede ser mediador?
- c. ¿Cuál es la diferencia entre la mediación formal y la informal?
- d. ¿Cuál es el rol del mediador en cada caso?
- e. ¿Cuál es la diferencia entre la mediación conciliatoria y el arbitraje conciliatorio?
- f. ¿Qué cuestiones específicas hay que tener en cuenta en la selección del mediador para una disputa intercultural?
- g. ¿Cuándo se debe recurrir a la mediación?

2. Explique que este ejercicio será una experiencia de mediación informal. Usando la Muestra 3.2, "El proceso de negociación en colaboración", los participantes-mediadores ayudarán a dos partes a negociar una disputa, usando técnicas de comunicación, brainstorming y otras en la medida que resulten aplicables. Señale que los participantes que se elijan como mediadores deben iniciar el proceso diciendo algo así como: "Entiendo que hay un problema y que los dos piensan que puedo ayudarlos a analizarlo juntos para solucionarlo. ¿Es correcto?" Las partes deben acordar en seguida, es demasiado pronto en el proceso de aprendizaje para experimentar con la negativa a hablar.

3. Haga que los participantes formen grupos de tres y elijan uno de entre ellos para servir como mediador para una disputa en la que estarán involucrados los otros dos. Cada grupo debe tener una copia de la Muestra 3.2 a mano.

4. Asigne roles a las dos partes en disputa. Puede usar las situaciones de muestra en el Apéndice C para este propósito, o puede idear nuevas situaciones por su cuenta. Todos los grupos deben trabajar a partir de la misma situación.

5. Dé unos 5 minutos para que los participantes lean sus instrucciones, que deben incluir una síntesis de la situación en disputa (tal como la entienden las dos partes), la posición que adopta el Personaje representado por el participante, e información básica que corresponda al personaje.

6. Indique a los mediadores que comiencen. Mientras los participantes trabajan con el problema, trate de seguir el proceso en cada grupo y aportar ayuda desde fuera donde sea necesario. Si cuenta con facilitadores, pídale que ayuden donde haga falta; aquí es dónde serán de mayor utilidad.

7. Dé unos 20 minutos y luego vuelva a reunir el grupo y pida a cada tríada que informe de su progreso. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. ¿Qué anduvo bien?
- b. ¿Qué no anduvo bien?
- c. ¿Cuál fue la cuestión más difícil para el mediador? ¿Para las partes?
- d. ¿Qué harían diferente si lo intentaran de nuevo?
- e. ¿Qué preguntas les sirvieron para ir más allá de las posiciones, a las necesidades e intereses?
- f. ¿Cuál es su solución?
- g. ¿Qué aprendieron de esta experiencia?
- h. ¿Qué les gustó de este ejercicio?
- i. ¿Qué les disgustó de este ejercicio?
- j. ¿Hubiera sido de ayuda un proceso más formal? ¿O hubiera sido un impedimento?

♦ Ejercicio 3.5. Representación de una mediación formal

Nota: este ejercicio tiene por objeto permitir a los participantes observar a un mediador profesional en acción. También introduce el concepto de co-mediación. En la mayoría de las comunidades hay mediadores profesionales, sea a través de un centro de mediación comunitario local, una universidad o una asociación profesional. Hemos usado el estudio de un caso intercultural (véase Apéndice c) como base para la demostración de una negociación y de una mediación, debido a la relevancia de las cuestiones que se plantean en las escuelas y las universidades a nivel nacional.

OBJETIVOS

- Entender el proceso de mediación.
- Mejorar las técnicas de mediación.
- Examinar y aplicar el proceso de mediación en el contexto del medio educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Entregue copias de la Muestra 3.4, "Etapas del proceso de mediación", a todos los participantes.

2. Introduzca la representación haciendo una breve descripción de la situación, los actores y sus posiciones y algo de información de fondo. Haga que el mediador lleve a cabo una mediación completa, incluyendo una sesión inicial conjunta con los participantes, una reunión de evaluación, sesiones individuales y una sesión conjunta final. Recuerde que esto es una demostración y que los participantes -así como el mediador deben ser personas con experiencia. Los estudiantes observan la demostración y pueden usar las preguntas de la "a" a la "T" (más abajo) o la Muestra 3.3.

3. Completada la mediación, analice el ejercicio con el grupo. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. ¿Qué anduvo bien?
- b. ¿Qué no anduvo bien?
- c. ¿Qué pareció difícil?

- d. ¿Cuáles fueron los beneficios visibles de usar co-mediadores?
- c. ¿Qué preguntas ayudaron a los participantes a ir, más allá de las posiciones, a las necesidades y los intereses?
- f. ¿Qué descubrieron sobre el problema que no sabían antes?
- g. ¿Qué les pareció que era información crucial de esta sesión?
- h. ¿Qué piensan de lo logrado hasta aquí o de la solución?
- i. ¿Por qué fue más útil la mediación que la negociación en este caso?

Muestra 3.3. Preguntas para observar la representación de mediación

- 1. ¿Puede identificar tres cosas que hicieron los mediadores para demostrar que escuchaban activamente?

 - 2. ¿Qué tipos de preguntas obtuvieron más información de las partes? Dé un ejemplo.

 - 3. ¿Los mediadores usaron alguna técnica que ayudó a aliviar la tensión? Dé un ejemplo.

 - 4. Describa el procedimiento que se usó para generar soluciones creativas.

-

Muestra 3.4. Etapas del proceso de mediación

En esta discusión "usted" hace referencia al mediador.

- 1. Sesión conjunta. Crear el escenario, generar confianza y buscar información
 - a. Brevemente explique su rol y el procedimiento que se utilizará.
 - b. Aborde la cuestión de la confidencialidad.
 - c. Fije las reglas. (Esto puede incluir acuerdos sobre centrarse en el problema, negociar honestamente, evitar acusaciones, insultos e interrupciones.)
 - d. Obtenga un cuadro general del problema pidiendo a cada participante que describa la situación como la ve.
 - e. Permita que cada persona escuche la lista de requerimientos (posiciones) del otro.
- 2. Reunión de evaluación. Tomarse tiempo para analizar solo o con un co-mediador. (Tómese tiempo para analizar la situación después de cada reunión con cualquiera de las partes o todas ellas.)
 - a. Revise sus notas: ¿Qué sabe del conflicto? ¿Qué necesita saber aún sobre el conflicto?
 - b. Planifique la estrategia: a quién ver primero, qué cuestiones abordar y en qué orden, qué preguntas hacer.
 - c. Prevea posibles dificultades con información que pueda recibir o que tenga que dar y planifique cómo dar selectivamente información positiva.

- d. En la reunión final de evaluación, prepare un borrador del acuerdo. (Use las palabras de los participantes y asegúrese de que los elementos estén equilibrados, que sean específicos y claros.)
3. Sesiones individuales. Descubrir áreas de acuerdo
- Dé a cada persona la oportunidad de hablar sin la presión de la presencia del otro.
 - Conozca los detalles de la situación.
 - identifique áreas de acuerdo.
 - Genere y desarrolle opciones.
 - Use situaciones hipotéticas para probar posibles soluciones.
 - Explore y obtenga concesiones si cree que pueden ser necesarias.
 - Consiga acuerdo para lo que cada uno esté dispuesto a hacer.
4. Sesión conjunta. Alcanzar un acuerdo y llegar al cierre
- Plantee cuáles son los intereses comunes y las áreas de acuerdo que se han identificado.
 - Describa los elementos de solución propuestos tomados del paso 3h. (Los elementos deben estar equilibrados, ser específicos y claros para ambos participantes.)
 - Revise el acuerdo.
 - Diga lo que cada uno hará.
 - Establezca una manera de hacer el seguimiento para ver cómo funciona el acuerdo.
-

♦ Ejercicio 3.6. Representación de una mediación

Nota: este ejercicio permite a los participantes practicar el rol de co-mediador. Al igual que en el Ejercicio 3.4, sería muy útil que los participantes pudieran trabajar con gente que ya domine el oficio. Si es posible, invite a varios mediadores capaces a actuar como consejeros durante la sesión en la que presenta este ejercicio. Crear juegos de roles de mediación requiere formación y experiencia. Se aconseja a los lectores que no intenten este juego de roles sin esta formación o la ayuda de un mediador experimentado. La estructura utilizada depende en gran medida del tamaño del grupo, pero se recomiendan grupos pequeños de no más de nueve participantes, con dos co-mediadores, dos partes en disputa, hasta cuatro observadores y un mediador profesional que actúe como asesor. (Véase el Apéndice B para guías de juego de roles y el Apéndice C para algunas muestras de guiones de juego de roles.)

OBJETIVOS

- Entender el proceso de mediación.
- Mejorar las técnicas de mediación.
- Examinar y aplicar el proceso de mediación en el contexto del medio educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Pida a los participantes que formen grupos de cuatro. Busque la mayor diversidad posible en términos de pertenencia a grupos (Véase Muestra 3. 1). Haga que cada grupo designe dos partes en disputa y dos mediadores.

2. Entregue copias de las Muestras 3.3 y 3.4 a todos y dé a las partes copias de sus roles de simulación y material con los antecedentes. Puede usar las situaciones de muestra que hay en el Apéndice C para este propósito, o crear nuevas situaciones. Todos los grupos deben trabajar sobre la misma situación.

3. Dé unos 10 minutos para que las partes lean sus instrucciones, que deben incluir una síntesis de la situación en disputa tal como la conocen las dos partes, la posición que asume el personaje representado por el participante y los antecedentes correspondientes a ese personaje. Al mismo tiempo, haga que los co-mediadores discutan cómo piensan proceder, usando como guía el esquema de mediación. Los co-mediadores deben decidir cómo quieren arreglar el ámbito físico (sillas, mesas y demás).

4. Indique a los mediadores que comiencen. Mientras los participantes trabajan en la mediación y si no tiene un mediador profesional como consejero, trate de seguir el proceso en cada grupo y dé consejos desde fuera donde sea necesario.

5. Dé unos 40 minutos. Primero haga que pequeños grupos evalúen el ejercicio. Luego reúna a todo el grupo y pida a cada equipo pequeño que informe las cuestiones importantes que han aprendido. Use las siguientes preguntas de procedimiento para enriquecer la discusión:

- a. ¿Qué anduvo bien?
- b. ¿Qué no anduvo bien?
- c. ¿Qué les pareció difícil?
- d. ¿Qué preguntas ayudaron a los participantes a ir, más allá de las posiciones, a las necesidades y los intereses?
- e. ¿Qué descubrieron del problema que no supieran antes?
- f. ¿Qué les pareció información crucial en esta sesión?
- g. ¿Qué piensan de lo hecho hasta aquí o de la solución?
- h. Si pudieran empezar de nuevo, ¿qué harían diferente?
- i. ¿Cuál ha sido su solución, si es que lograron alguna?

♦ Ejercicio 3.7. Creación de consenso en un grupo

Nota: el proceso de creación de consenso es una oportunidad para la resolución grupal. Al igual que el mediador en una mediación, el facilitador en una sesión de creación de consenso es el experto que diseña e implementa un procedimiento efectivo que permite a los participantes .-entrarse en las cuestiones principales en discusión. Este ejercicio aporta observación y experiencia en la creación de consenso.

OBJETIVOS

- Entender el proceso de creación de consenso.
- Examinar y aplicar procesos de negociación, mediación y creación de consenso en el contexto del ámbito educativo.

PROCEDIMIENTO

1. Conduzca una discusión grupal con los participantes acerca del concepto de creación de consenso, basada en la información contenida en la sección de conceptos básicos. Asegúrese de que el grupo discuta los beneficios y limitaciones de la creación de consenso, las cualidades de un buen facilitador, y una visión general del proceso.

Muestra 3.5. Pasos para la creación de consenso

1. Definir las posiciones en tomo al conflicto.
 - a. ¿Cuáles son las posiciones?
 - b. ¿Qué quiere la gente?
 2. Explorar las razones de todas las posiciones.
 - a. Preguntar por qué cada participante adoptó su posición.
 - b. Discutir las necesidades e intereses subyacentes a todas las posiciones.
 - e. Identificar necesidades e intereses compartidos.
 3. Hacer brainstorming para encontrar posibles soluciones al problema.
 - a. Sugerir muchas ideas.
 - b. No evaluar.
 4. Evaluar las soluciones con respecto a las posiciones. Utilice una lista de control en forma de cuadro que facilite encontrar soluciones que respondan a la mayor cantidad posible de intereses. (Una lista de control en forma de cuadro es una manera simple de evaluar alternativas en función de un conjunto de criterios que elija el grupo. El procedimiento descrito aquí fue adaptado de Schwarz, R. M. [1994]. *The skilled facilitator. Practical wisdom for developing effective groups*. San Francisco: Jossey-Bass.)
 - a. Discuta y seleccione aproximadamente cinco criterios en relación a los cuales evaluar las soluciones que se han generado con el brainstorming.
 - b. Dibuje un cuadro (Véase matriz en la Figura 3. 1), con la lista de soluciones en el encabezado de las filas y los criterios en el encabezado de las columnas. (Haga una columna distinta para cada criterio.) Cada individuo en el grupo debe estar en una lista debajo de cada criterio, de modo que el facilitador pueda anotar el puntaje de cada individuo.
 - e. Haga que el facilitador le pida al grupo que otorgue un valor a cada solución en una escala, digamos, del 1 al 5, representando el 5 el mayor puntaje posible para cualquier eje de un criterio y una solución. Se registra el puntaje de cada solución en relación a cada criterio y se anotan los totales de los puntajes al final de cada fila.
 - d. Aunque se debe resistir la idea de que las fórmulas matemáticas pueden determinar las decisiones finales del grupo, el facilitador debe investigar para ver si hay consenso en el grupo acerca de las soluciones que tienen el mayor puntaje. Esto probablemente resulte en una discusión que lleve a una decisión final. Si no, se puede probar un nuevo procedimiento o repetirse el mismo proceso, refinando las ideas acerca de cómo definir los criterios y reconsiderar las soluciones usando el mismo proceso.
 5. Hacer un acuerdo que maximice la satisfacción para la mayor cantidad de intereses que sea posible.
 - a. Continúe la discusión y la modificación de ideas hasta que todos consideren que pueden suscribir el acuerdo, aunque no todos estén igualmente satisfechos.
-

Muestra 3.6. El proceso de creación de consenso: pasos para facilitadores

1. Prepárese para la reunión
 - a. Consulte a los miembros del grupo para determinar el resultado deseado y qué debe significar el éxito.
 - b. Prepare el temario de la reunión recogiendo ítems del temario de los miembros del grupo.
 - e. Determine la prioridad de cada ítem del temario y ordénelos.
 2. Comience la reunión
 - a. Use un ejercicio de concentración para lograr que todos estén atentos.
 - b. Revise el temario y acuerde los objetivos de la reunión.
 - e. Explique el proceso de creación de consenso.
 3. Defina las cuestiones y fije un temario
 - a. Haga que una persona presente el primer ítem del temario y las cuestiones que plantea.
 - b. Pida que se formulen comentarios, preguntas adicionales relacionadas, o el reencuadre de las cuestiones en discusión.
 4. Descubra intereses ocultos
 - a. Pregunte a los participantes qué elementos deben estar presentes o qué intereses se deben satisfacer para que se llegue a un acuerdo sobre la cuestión en discusión.
 - b. Busque acuerdo entre los miembros del grupo acerca de que aceptarán esos elementos como los criterios que debe satisfacer una solución.
 5. Genere opciones. Pida a las partes que generen soluciones posibles u opciones que pudieran satisfacer sus intereses declarados. Use brainstorming, discusión abierta, lo que otros hayan hecho, pensamiento reservado, sugerencias de prueba y error.
 6. Evalúe opciones
 - a. Revise los intereses, la necesidades y las preocupaciones.
 - b. Discuta y evalúe las soluciones propuestas e identifique cuáles son las opciones preferidas. Haga que los miembros del grupo digan "Lo que me gusta de..."
 7. Llegue a un acuerdo
 - a. Elimine las soluciones que no responden a los criterios o que son inaceptables por cualquier otro motivo.
 - b. Combine las opciones para llegar a una solución que responda a las necesidades de los participantes.
 - c. Pruebe el acuerdo reformulando la solución propuesta.
 - d. Si el grupo no puede acordar, retroceda a una etapa anterior para volver a trabajar sobre las cuestiones.
 - c. Reformule y reconfirme el acuerdo con una solución.
 8. Implemente el acuerdo
 - a. Revise el acuerdo.
 - b. Identifique y llegue a un acuerdo sobre los pasos necesarios para la implementación.
 9. Monitoree el acuerdo
 - a. Asegúrese de que todos los acuerdos, los pasos de implementación y los procedimientos de control se registren por escrito.
 - b. Diseñe un procedimiento de supervisión.
 10. Evalúe la reunión
 - a. Defina lo que anduvo bien.
 - b. Identifique lo que se podría hacer para mejorar el proceso de elaboración de consenso.
-

MODULO 4

Aplicaciones de técnicas de resolución de conflictos en la educación

El actual interés por la resolución de conflictos en las escuelas y las aulas tiene muchas raíces: los principios de los sistemas educativos, las reformas de la educación progresiva y una variedad de tendencias sociales y educativas contemporáneas. Este módulo presenta una visión general de algunos de los vínculos clave entre la teoría y la práctica de la resolución de conflictos y el sistema norteamericano de educación pública. Estos vínculos son filosóficos, prácticos y estratégicos, e incluyen la teoría y la práctica de la resolución de conflictos como un componente de la educación en una cantidad de áreas diferentes, tales como el aprendizaje cooperativo, la educación multicultural y la prevención de la violencia. Se analizarán estos vínculos más adelante en este módulo.

También aquí presentamos una visión general de las opciones y las cuestiones que afectan la aplicación de técnicas de resolución de conflictos por docentes, consejeros, administradores escolares y profesores a cargo de programas de formación docente. Se pone el énfasis en los criterios que deben considerarse al planificar cómo implementar estrategias de resolución de conflictos. Tres supuestos básicos guían este módulo:

1. la resolución de conflictos en las escuelas no es una moda pasajera. Más bien es un medio para responder a cuestiones centrales para cada escuela y aula;
2. la decisión de incluir el estudio de técnicas de resolución de conflictos en la formación docente debe basarse en razones claras;
3. debido a que las estrategias de resolución de conflictos son una innovación en la educación, es esencial que los educadores estén en condiciones de introducirlas en el aula y que puedan tomar decisiones efectivas acerca de cómo hacerlo. Si la teoría y la práctica de la resolución de conflictos han de convertirse en parte integral de los sistemas educativos, lo harán a través de la capacitación efectiva de los docentes (tanto de los estudiantes de profesorado como los docentes en ejercicio) y la iniciativa de los maestros, los consejeros y los administradores.

OBJETIVOS

Este módulo permite a los estudiantes:

- explorar las diversas maneras en que la teoría y las técnicas de resolución de conflictos ayudan al logro de metas fundamentales del sistema educativo;
- explorar las maneras en que la teoría y las técnicas de la resolución de conflictos abordan cuestiones y preocupaciones actuales de las escuelas públicas;
- desarrollar una base lógica para la inclusión de la resolución de conflictos en las escuelas;
- definir una visión personal acerca del lugar y la tarea de los participantes en este campo-;
- identificar las metas que se deben alcanzar al incorporar la teoría y la práctica de la resolución de conflictos en la vida profesional de los docentes;
- identificar los mejores medios para alcanzar estas metas;
- identificar criterios prácticos que afectarán las metas y los enfoques finalmente elegidos e implementados;
- identificar barreras potenciales a la implementación de la resolución de conflictos en las actividades profesionales, los programas de estudio o la formación, y explorar posibles soluciones;
- identificar los pasos de desarrollo e implementación -incluyendo formación, ayuda y aprobación por otros- requeridos para introducir y practicar las técnicas de resolución de conflictos en las escuelas.

CONCEPTOS BASICOS

El desafío para los educadores es lograr una amplia comprensión de las bases de la resolución de conflictos y luego aplicar esa comprensión en los diversos contextos de la disciplina educativa. Esa aplicación puede variar, según las necesidades y la estructura del programa, y los antecedentes e intereses del profesional.

Los programas de resolución de conflictos aparecieron en las escuelas a comienzos de los setenta, motivados por la creciente preocupación de los educadores y los padres por la violencia en las escuelas. El The Children's Project for Friends (Proyecto de los Niños para ser Amigos) un programa cuáquero que enseña la no violencia en las escuelas de la ciudad de Nueva York, fue el primero en introducir ideas sobre la resolución de conflictos en las escuelas de los Estados Unidos. El The Children's Creative Response to Conflict Program (Programa de Respuesta Creativa de los Niños al Conflicto) que surgió de ese esfuerzo, desde entonces formó a miles de docentes.

Con la creación de Educators for Social Responsibility (Educadores para la Responsabilidad Social) en 1981 y la National Association for Mediation in Education (Asociación Nacional para la Mediación en la Educación) en 1984, siguió avanzando en su organización el movimiento por la resolución de conflictos en las escuelas. El propósito de NAME es promover el desarrollo, la ejecución y la institucionalización de planes y programas de estudio de resolución de conflictos para escuelas y universidades. NAME y NIDR estimaron que para el otoño de 1995 había funcionando más de seis mil programas de resolución de conflictos en escuelas de Estados Unidos y que se había formado a más de trescientos mil estudiantes en las técnicas básicas de la negociación en colaboración. En algunos distritos escolares, la educación en resolución de conflictos es obligatoria para todos los estudiantes y algunos estados tienen mandatos legislativos relacionados con la creación de programas de resolución de conflictos en las escuelas.

El hecho de que se extienden los programas de resolución de conflictos en las escuelas de Estados Unidos refleja no sólo el reconocimiento de la necesidad de prevenir la violencia en las escuelas, sino también, al nivel de los valores, un creciente énfasis en capacitar y alentar la voluntad de los estudiantes. La idea de que los estudiantes pueden participar en y resolver sus propios conflictos y asumir al menos parte de la responsabilidad por el clima de su escuela, es un principio básico de los programas de resolución de conflictos. Desde el punto de vista del largo plazo, los programas de resolución de conflictos buscan contribuir al desarrollo de los individuos autogobernados y autorregulados de la escuela y la sociedad.

Los programas de resolución de conflictos en las escuelas tienen varios componentes: un programa de estudios para los estudiantes, programas de mediación por los pares, programas de capacitación para los directivos y el personal, iniciativas para los padres y las familias, y cambios en las políticas y procedimientos para crear un medio escolar más cooperativo. Aunque las escuelas no siempre actúan con un enfoque abarcativo que incluya todos esos elementos, los programas de resolución de conflictos a menudo crecieron a partir de un elemento (tal como el programa de mediación conducida por los pares) hasta incluir programas de estudio apropiados en términos de desarrollo para todos los estudiantes, y formación y apoyo para docentes, administradores y otros miembros del plantel.

En algunas escuelas, las estrategias de resolución de conflictos son parte de los programas de estudios sociales, lengua, educación sanitaria y formación cívica. Pero dada la creciente preocupación por la violencia en las escuelas, cada vez más se presenta a la resolución de conflictos como una disciplina independiente, con su propio programa y actividades especializadas.

Este módulo analiza nueve puntos de acceso para introducir programas de resolución de conflictos en las escuelas:

- educación para la democracia,
- educación progresiva,
- aprendizaje cooperativo,

- educación en una sociedad multicultural,
- educación multicultural,
- respuestas constructivas a normas injustas.
- prevención de la violencia,
- pensamiento crítico,
- administración local.

Educación para la democracia

La democracia moderna se basa en los conceptos de Rousseau que vinculan la participación de los ciudadanos en la creación de las leyes con la responsabilidad moral y la dignidad humana. De acuerdo a su contrato social radical, ninguna ley puede ser realmente legítima a menos que sea expresión de la voluntad general, un consenso de toda la comunidad. Aunque Estados Unidos opera bajo un sistema de democracia representativa, la noción de Rousseau, de que cada ciudadano tiene la obligación de participar en el gobierno, es un principio fundamental de nuestro sistema de gobierno y de nuestras escuelas.

En el siglo siguiente a la Guerra de Independencia, las políticas educativas surgían de sus ideales de democracia, igualdad y libertad. Dado que la viabilidad de la república dependía del consentimiento de los gobernados, todos (definición sujeta a cambio) tendrían que educarse y cumplir sus responsabilidades como ciudadanos. Si la república habría de funcionar como un todo unificado, entonces el pueblo necesitaría un lenguaje común y valores compartidos en relación a la condición de ciudadanía. Si los méritos debían juzgarse con base en el talento, el esfuerzo y los logros, en vez del origen social, económico o nacional, entonces todos deberían tener igual acceso a la educación. Nuestro debate público sigue centrado en estos ideales y las maneras apropiadas de interpretarlos y responder a ellos.

Los recientes movimientos de reforma política y económica en Europa central y oriental y en la ex Unión Soviética han renovado el interés por la educación para la democracia. Varias iniciativas educativas, incluyendo Partners for Democratic Change (Socios para el Cambio Democrático) que nació del Programa Consejo Comunitario de San Francisco, y el Proyecto Orava, una asociación de la Universidad de Iowa del Norte y la República Eslovaca, han introducido la reforma educativa y programas de resolución de conflictos en escuelas en las democracias emergentes. ,

El compromiso y la participación productiva son la esencia de la resolución de conflictos. Se trata de expresar y resolver diferencias para lograr beneficios comunes, manejando las diferencias que no pueden resolverse fácilmente (o de ningún modo). Participar en la resolución de conflictos es estar dispuesto a arriesgarse a confrontar opiniones y aceptar resultados alternativos. La resolución de conflictos provee tanto las técnicas que dan sostén a la participación democrática, como las experiencias de conflicto productivo que crean un tejido social cohesionado. Como procesos que se apoyan en escuchar, negociar, mediar y cooperar, y no en el poder y las posiciones, reflejan los ideales democráticos.

Educación progresiva

Aunque los programas de estudios desarrollados inicialmente en Estados Unidos para responder a estos ideales no alcanzaron su objetivo, por haber enfatizado estructuras rígidas, la recitación y la memorización de datos, las ideas y prácticas progresivas que se desarrollaron en la primera parte de este siglo dieron mayor importancia a la educación social. Muchos educadores aún responden a la propuesta de Dewey (1949) de crear “comunidades sociales embrionarias” en las escuelas, para formar a los niños en la pertenencia a la comunidad como un medio para garantizar una sociedad mayor justa y armoniosa. Los programas de estudio de resolución de conflictos, los programas relacionados con la enseñanza del derecho y los programas de estudio de iniciativas por la paz, todos sostienen la noción del aula como comunidad. No se puede enseñar ninguno de estos conceptos en forma efectiva sin aplicarlos al ámbito del aula. Cada

aplicación fortalece la conciencia de los estudiantes y el docente como una comunidad, y de esa comunidad como una experiencia de aprendizaje de importancia central.

Aprendizaje cooperativo

Hay evidencias sustanciales que demuestran el valor del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1989, Deutsch, 1991). En los estudiantes que participan de actividades de aprendizaje cooperativo se desarrollan actitudes de compromiso, de ayuda y de preocupación por los demás, pese a las diferencias de capacidad, sexo, etnia y otras. El aprendizaje cooperativo también parece vinculado con la mayor autoestima, actitudes positivas hacia la escuela y el desarrollo de capacidades al adoptar nuevas perspectivas, reconocer los sentimientos de los demás y colaborar. Tal como lo sintetizó Deutsch (1991), los elementos del aprendizaje cooperativo incluyen la aceptación de la interdependencia, tiempo sustancial dedicado a la interacción, la responsabilidad individual, aptitudes interpersonales, aptitudes grupales, y técnicas de evaluación y análisis. Deutsch también señala que el aprendizaje cooperativo da una experiencia social constructiva. La resolución de conflictos enseña técnicas que sustentan un ámbito de aprendizaje cooperativo: comunicación interpersonal, responsabilidad y análisis.

Educación en una sociedad multicultural

Los datos censales indican que en los últimos treinta años, Estados Unidos ha recibido más de veinte millones de nuevos inmigrantes legales. El sesenta y dos por ciento de estos inmigrantes llegaron a Estados Unidos desde los países asiáticos, México y América Central. Casi la mitad de todos los que fueron legalmente admitidos en Estados Unidos en 1990 se ubicaron en sólo cinco áreas: Los Angeles, la ciudad de Nueva York, Chicago, Anaheim y Houston. Los recientes patrones de inmigración, sumados a factores históricos tales como la relocalización forzada de pueblos africanos e indígenas, y la apropiación de territorios dominados por España y Francia, crearon problemas sociales complejos para los que no existen respuestas morales pragmáticas simples.

En algunas áreas urbanas, la señalización en lenguajes y alfabetos distintos al inglés muestra las fronteras de grupos unidos por una cultura y un lenguaje de minoría. A menudo los une una economía diferente también. ¿Cómo preparamos a la gente para los problemas y confusiones potenciales de las experiencias Internacionales" espontáneas de culturas cruzadas en Estados Unidos? ¿Cómo convertimos las diferencias de idioma y costumbres en un recurso en vez de una frontera? ¿Es esa una meta alcanzable?

Abundan las interrogantes: ¿Todos los americanos deben hablar inglés? ¿A qué país debe fidelidad la gente? ¿Los inmigrantes ayudan o dañan la economía? Estas interrogantes surgen de vivir en una sociedad cambiante, diversa y todos los días se las enfrenta y debate. El multiculturalismo, especialmente para quienes viven en áreas de diversidad racial y étnica (centros de población tales como las ciudades de Nueva York y Los Angeles, que reciben mayor cantidad de nuevos inmigrantes), no es un concepto abstracto, sino una experiencia concreta de la vida cotidiana en muchos países del mundo. Demasiado a menudo es una experiencia de temor o frustración, de confusión y expectativas inciertas para todos.

En una escuela de Los Angeles hay más de ochenta lenguas maternas. El inglés es el tercer idioma más hablado en esa escuela. Son obvias las barreras para la comunicación. Pueden ser más sutiles las barreras de conducta para una buena comunicación. Las conductas que reflejan distintas normas y valores culturales, pueden resultar en groseras malinterpretaciones de intenciones y significados. Los docentes solían creer que era un desafío reconocer y dar respuesta a las necesidades de distintos niveles de capacidad en el aula. Enseñar a la media", la noción abstracta de niños promedio en la clase, era, para muchos, una posibilidad reconfortante. En muchas aulas ya no hay ninguna ilusión de un niño "promedio". ¿Cuál es la función de los docentes en aulas en las que los niños hablan lenguas maternas diferentes, se debaten con su identidad en medio de culturas enfrentadas y consideran que los programas de estudio no reflejan su experiencia?

La resolución de conflictos no aporta respuestas para los dilemas que plantea la sociedad multicultural, pero ofrece técnicas y encuadres para manejar las diferencias, que pueden conducir a una mejor comunicación, mayor comprensión y menos temor.

Educación multicultural

Un verdadero programa de estudios multicultural va mucho más allá de la actitud del turista que mira otras culturas. Por el contrario, toma en cuenta en qué somos similares y en qué somos diferentes. Nos introduce en el reino de nuestro temor de las diferencias, para que podamos superar esos temores, el prejuicio, las inclinaciones y los estereotipos y llegar a una comprensión positiva del "otro". Los temas de ver, escuchar y hablar claramente son parte de la educación multicultural y la resolución de conflictos. Los temas de reconocer cuándo los supuestos y estereotipos afectan nuestras actitudes y conductas en relación a otros, son centrales para la educación multicultural y la resolución de conflictos. La conciencia de la propia cultura y las de otros y cómo influye en nuestras normas, valores y conductas, es importante en la educación multicultural y en la resolución de conflictos. Así como la educación en resolución de conflictos ofrece la práctica de técnicas básicas para alcanzar los objetivos de la educación multicultural, la educación multicultural enseña la conciencia, el conocimiento y los valores necesarios para la resolución efectiva de conflictos.

Respuestas constructivas a normas injustas

Muchos análisis de la violencia social identifican dos conceptos clave: la ira es una respuesta previsible de parte de quienes viven la injusticia, y los crímenes de odio y el acoso son manifestaciones del prejuicio. La violencia relacionada con patrones históricos de prejuicio e injusticia, se da diariamente en las escuelas. Cuando existe un contexto de injusticia, esté relacionado con la edad, el sexo, la raza, la orientación sexual, la etnia, la capacidad física, la religión o la clase social, pequeños incidentes se vuelven catalizadores para mayores expresiones de ira. Pequeñas palabras, conductas, desprecios o provocaciones pueden en cualquier momento representar todas las frustraciones y resentimientos acumulados que no han tenido respuesta a lo largo del tiempo. A menudo las fuentes de estas frustraciones y resentimientos están tan profundamente incrustadas en el tejido de la vida cotidiana, que parecen inmodificables.

Los que se encuentran sin poder en una sociedad con un patrón de discriminación y prejuicio pueden experimentar una gama de sentimientos relacionados con su sensación de impotencia. Estos sentimientos pueden incluir el temor, la desesperanza y la desesperación así como la ira. En la infancia y la juventud hay una sensación generalizada de impotencia que viene de ser "sólo un niño" y la conmoción emocional de desarrollar la propia independencia y lograr la aceptación de los pares y la propia identidad. En este sentido, la mayoría de los niños se sienten impotentes y buscan maneras y oportunidades de afirmar su poder. Los prejuicios aprendidos de la familia, los amigos y la sociedad en general, pueden aportar medios aparentemente fáciles para lograr una sensación de poder y de identificación grupal. El prejuicio entonces se vuelve un punto crítico fundamental para las interacciones en las escuelas.

Los procesos de resolución de conflictos pueden cumplir un papel al aportar tanto un marco de comunicación como una salida constructiva para analizar el prejuicio que subyace en los sentimientos que los estudiantes traen y derivan de sus experiencias. Las experiencias constructivas de comunicación en la escuela pueden dar alguna sensación de poder y así prevenir erupciones de violencia. Los mismos procesos pueden servir como herramientas para entrevistas a las víctimas de abusos y crímenes, para incrementar la comprensión de la comunidad escolar de lo que produce tales crímenes y encontrar maneras de reducir su recurrencia. En este contexto, los procesos de resolución de conflictos pueden atender menos a la resolución de disputas y más a la creación de canales de comunicación y comprensión.

Prevención de la violencia

En muchos barrios pobres, los niños se ven expuestos diariamente a la violencia. Sin embargo, incluso en comunidades residenciales y rurales, los niños de hoy corren el riesgo de verse expuestos a la violencia en el hogar, en sus vecindarios y en sus escuelas. Especialmente en el caso de los más pequeños, el contrato implícito entre el niño y los padres es que el adulto velará por la seguridad del menor. Lo que demasiados niños experimentan hoy es una violación de ese contrato, directamente a través del abuso en el hogar, o indirectamente al ser testigos de que los adultos fracasan en contener la violencia. Los padres no pueden hacer que se dejen de disparar balas en las calles y no pueden pretender que el hogar es un lugar seguro cuando se les enseña a los pequeños a arrastrarse hasta el baño si oyen disparos o cuando se restringe la posibilidad de jugar afuera por temor al rapto. Las armas y los ataques son eventos comunes en las escuelas. Los estudiantes y los docentes comparten temores de lo que puede suceder por desacuerdos menores. Las escuelas no pueden garantizar la seguridad de sus estudiantes ni de sus profesores.

Garbarino, Dubrow, Kostelny y Pardo (1992), sintetizando sus investigaciones y las de otros en relación a los niños y la violencia, identifican la variedad de conductas de reacción traumática manifestadas por niños expuestos a la violencia. Hay reacciones diferentes según la edad. Quienes se ven expuestos a violencia traumatizante antes de los once años, tienen tres veces más probabilidades de desarrollar síntomas psiquiátricos que quienes viven su primer trauma en la adolescencia. Es más probable que los niños preescolares muestren pasividad y regresiones. Los niños en edad escolar comúnmente responden con más agresividad y más inhibición, así como con dificultades somáticas, cognitivas y de aprendizaje. Los adolescentes pueden hacer representaciones y asumir conductas autodestructivas.

El trauma de la violencia interrumpe y distorsiona el proceso de desarrollo en todas las edades. Como señala Garbarino, crece el daño con el nivel de tensión en el ambiente del niño. Todas las respuestas al trauma de la violencia son impedimentos para la capacidad de aprendizaje. El resultado es que se ha vuelto necesario para los educadores encontrar una manera de ayudar a los niños a manejarse con la violencia. Encontrar maneras de hacer de la escuela un medio seguro, estable y a resguardo, es otra tarea esencial. Ayudar a los niños a aprender que existen alternativas a la violencia y que pueden elegir usar tales alternativas, es otra importante tarea.

Los docentes que trabajan en el aula no son los únicos que enfrentan los efectos de la violencia en los niños. Los profesores de educación sanitaria y los funcionarios de salud pública comparten la necesidad de prevenir la violencia que afecta a los niños y a los jóvenes. La tasa de homicidios con armas de fuego entre los jóvenes de diez a catorce años se duplicó con creces entre 1985 y 1992 (Carnegie Council on Adolescent Development, 1995, pág. 24) Esas estadísticas impactantes han dado a luz la noción del manejo de la violencia como una cuestión de salud pública para los niños. Como sucede con muchas iniciativas sanitarias, el enfoque que tiene más sentido es el de la prevención. En *Deadly Consequences* (Consecuencias mortales) y el programa de estudios de la prevención de violencia que lo acompaña, Deborah Prothro-Stith y Michaela Weissman (1991) adoptan un enfoque de salud pública en relación al problema de la violencia juvenil. La US Office of Disease Prevention and Health Promotion (Dirección de Prevención de Enfermedades y Promoción de la Salud de EE.UU.) ha incluido la prevención de la violencia como un objetivo primario en su *Health for the Year 2000: Objectives for the Nation* (Salud para el año 2000: objetivos para la nación).

Las técnicas de resolución de conflictos aportan maneras de ver y responder a conflictos con los pares desde una posición de dar poder y confianza en vez de la de responder con violencia. Robert Selman, del servicio para graduados del profesorado de la Universidad de Harvard, señala que las relaciones interpersonales de los niños en las escuelas anticipan su futura adaptación personal. Adquirir técnicas de resolución de conflictos en los primeros años de la escuela, ayuda a los niños a aprender a resolver problemas con eficacia. Investigaciones de Nancy Carlsson-Paige y Diane E. Levin (1992) sugieren que el proceso de construir una comprensión del conflicto y cómo resolverlo es lento, porque los niños deben usar

lo que ven a su alrededor para desarrollar su sentido de cómo la gente trata a otra gente. Los nuevos conocimientos se construyen a partir de las experiencias previas. La investigación de Carlsson-Paige y Levin acerca del efecto de los dibujos animados violentos sobre la conducta de los niños en el conflicto (1991) reveló el daño que producen los modelos de roles negativos cuando los niños desarrollan sus conductas de expresión y resolución de conflictos.

Julie Lam (1989) en su compilación de datos de evaluación sobre programas de resolución de conflictos en las escuelas, encontró tres proyectos de investigación que analizaban el impacto de la resolución de conflictos sobre la agresión. Estos proyectos (en Tucson, Arizona; la ciudad de Nueva York y Poughkeepsie, estado de Nueva York) examinaban la agresión, las suspensiones por pelear e informes de estudiantes de haber elegido no pelear. Todos mostraban tendencias positivas. Aunque tales datos están lejos de ser concluyentes, dan sustento -junto con otras evaluaciones de estudiantes, docentes y administradores sobre cambios en la auto-estima, el clima escolar y las aptitudes de los estudiantes para el manejo de conflictos- al valor de incluir programas de resolución de conflictos en las escuelas como un componente de los programas de prevención de la violencia.

Pensamiento crítico

Una tarea básica de los programas educativos, a todos los niveles, es enseñar a los alumnos a pensar. Las técnicas de analizar, hacer hipótesis, predecir, hacer estrategias, sintetizar, comparar, comunicar y elegir son fundamentales para la mayoría de los temas académicos. Aprender a resolver problemas es tarea del niño pequeño así como del de octavo grado, por tanto guiar ese aprendizaje es central tanto para el docente de preescolar como para el de secundaria. La formación en la resolución de conflictos no sólo ayuda a los estudiantes a adquirir técnicas clave de pensamiento, sino que también las aplica a la experiencia concreta de los estudiantes.

Johnson y Johnson (1989) describen la controversia constructiva como un medio para promover el aprendizaje académico y técnicas de resolución de conflictos. La controversia constructiva, que reúne técnicas críticas de pensamiento y de resolución de conflictos en un método de enseñanza específico, supone guiar a los estudiantes en el proceso de tomar posiciones (en pares cooperativos), cambiar posiciones y buscar consenso, para producir una declaración de posición acordada. Los enfoques como este demuestran de qué manera elementos de la resolución de conflictos se pueden integrar con el pensamiento crítico en las aulas (Deutsch, 1986).

Administración local

Administración local es el recurso actual para aumentar la participación democrática en el gobierno de la escuela. La administración local busca que la actividad de toma de decisiones se haga "localmente*", es decir, lo más cerca que sea posible de las consecuencias de la decisión. Lejos de ser una moda pasajera, sus raíces llegan hasta los comienzos del movimiento progresivo en la educación, que reconoce que existe un vínculo entre los objetivos de la educación y la estructura de las escuelas. En aquel tiempo, simplemente reunirse con los docentes para discutir los programas de estudio y su aplicación, era romper con la tradición del "director como zar". Frances Parker y otros educadores progresistas de los primeros tiempos, que defendían el valor de los procedimientos democráticos en las escuelas, fueron ejemplos tempranos de esta actitud.

Hoy las reformas democráticas en la toma de decisiones que están en curso a través de iniciativas de administración local, son más abarcativas. Incluyen nueva gente con poder de decisión, cuerpos representativos, la publicación de información que antes se ocultaba y nuevos roles para los docentes, los padres y los administradores. Los docentes, padres y administradores podrían beneficiarse, de las técnicas de resolución de conflictos en cualquier caso, para manejar sus actuales responsabilidades de toma de decisiones y comunicaciones, pero estas técnicas son aun más vitales para el manejo de cambios tan

generalizados. Al avanzar las escuelas hacia modelos de toma de decisiones compartida, es probable que aumenten los conflictos por expectativas, eficiencia, intereses creados y encontrados, información, premios, recursos, roles y posiciones, a la par del crecimiento del potencial de una mayor satisfacción con el poder compartido y la participación. La resolución de conflictos ofrece un marco para quienes están empeñados en avanzar hacia la administración local, incluyendo técnicas prácticas no sólo para el manejo de conflictos sino también para mejorar la toma de decisiones.

EJECUCION DE LA FORMACION EN LA RESOLUCION DE CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

La formación en la resolución de conflictos se puede ejecutar en las escuelas de varias maneras. Se pueden crear programas de mediación conducida por los pares. Se pueden incluir información y técnicas de resolución de conflictos en lecciones planificadas. Se puede incluir la formación en técnicas de resolución de conflictos en la capacitación del plantel docente y en programas educativos para los padres. El estilo de conducción de la clase por los docentes puede reflejar principios y enfoques de la resolución de conflictos, al igual que iniciativas de toma de decisiones puntuales. Estos varios enfoques se pueden dividir en tres categorías principales: resolución de conflictos en la clase, mediación en la escuela y modelos de toma de decisiones específicos. Aunque las escuelas no siempre adoptan un abordaje que incluya las tres categorías, los programas a menudo se desarrollan a partir de un elemento (como un programa de mediación por los pares) hasta incluir programas de estudios apropiados en términos de desarrollo para todos los estudiantes y formación para los docentes, administradores y otros miembros del plantel de la escuela.

Las técnicas de resolución de conflictos se pueden enseñar a través de los programas comunes de estudios sociales, lengua, educación sanitaria, educación ciudadana e incluso matemática. En los cursos de literatura, en las discusiones sobre lecturas asignadas, se puede pedir a los estudiantes que analicen las causas subyacentes de los conflictos entre los personajes y que sugieran maneras de resolver estos conflictos. Las historias en todas las edades y niveles de lectura, desde *Dumbo* hasta *Romeo y Julieta* pueden conducir a discusiones y aprendizajes positivos sobre la resolución de conflictos. Del mismo modo, los alumnos de estudios sociales pueden analizar un conflicto histórico o contemporáneo y usar la información disponible para hacer juegos de roles de la negociación del conflicto. En las clases de matemáticas, los docentes han vinculado el cálculo con la resolución de conflictos a través de historias con problemas. Por ejemplo una historia con un problema puede describir un préstamo doloso entre amigos y las necesidades financieras de ambas partes. La solución requeriría de los estudiantes que presentasen un plan que tomara en consideración los intereses de ambas partes así como los cálculos matemáticos de pago. Cuando se incorpora la resolución de conflictos en los planes de lecciones de esta manera, los estudiantes comienzan a entender y analizar el conflicto, a reconocer el rol de las percepciones y las inclinaciones, a identificar sentimientos, factores de agravamiento e intereses comunes, y mejoran sus aptitudes para encontrar soluciones múltiples y posibilidades en las que todos ganan.

La resolución de conflictos también puede ser parte del estilo de los profesores para manejar sus clases. El docente fija el tono para la clase. Los docentes que estructuran y sostienen en forma coherente un ambiente no amenazante en el que se alienta la cooperación, se demuestra la confianza y es frecuente el diálogo grupal, son importantes modelos de roles. También aportan a los estudiantes oportunidades de practicar y razones para elegir estrategias de resolución de conflictos no violentas antes que la agresión o la violencia.

Otra faceta del modelo dentro de clase es enseñarles a los estudiantes cómo resolver sus propias disputas. Con la ayuda de materiales apropiados para cada edad, los maestros pueden mostrar varios métodos de solución de problemas y las técnicas necesarias para resolver en forma constructiva conflictos simples entre pares. Si bien la razón para enseñar la resolución de conflictos comúnmente es la preocupación por la violencia en las escuelas, a menudo se presenta como un esfuerzo independiente con su propio programa de estudios y actividades. Al mismo tiempo, hay materiales que incorporan las estrategias

de resolución de conflictos a una iniciativa de prevención de violencia. *Deadly Consequences* (Las consecuencias mortales) de Prothro Stith y Weissman (1991) y *Helping Teens Stop Violence* (Ayudar a los adolescentes a detener la violencia) de Creighton y Lively (1992) son dos ejemplos de programas para la prevención de la violencia.

Los programas para estudiantes de mediación por los pares usan alumnos con formación para guiar a los estudiantes en disputa a través del proceso de mediación. Comúnmente los mediadores estudiantiles son entrenados por educadores profesionales de la mediación. Las mediaciones pueden realizarse en un momento determinado y en un "cuarto de mediación" o pueden llevarse a cabo donde y cuando surgen las disputas: en el patio, en el aula o en el comedor. Los programas de mediación por los pares manejan disputas en torno a celos, rumores, malentendidos, intimidación, peleas y robo. Cuando resulte apropiado pueden abordar incidentes relacionados con prejuicios referidos al racismo, sexismo, homofobia, antisemitismo u otras formas de discriminación. Sin embargo los mediadores estudiantiles no intervienen en conflictos que aludan a drogas, armas o abusos.

Para lograr que funcionen los programas de mediación por los pares, es necesario que toda la comunidad escolar -docentes, personal, padres y estudiantes comprendan y se comprometan con los principios que se enseñan. La creación de un lenguaje común con respecto al conflicto y su resolución, entre todos los grupos de la comunidad escolar, es un ingrediente importante para el éxito y la longevidad del programa.

En algunas escuelas, el programa de mediación incluye a los adultos. Los programas de mediación para adultos pueden crearse para manejar conflictos entre éstos y a veces entre estudiantes y docentes. Requieren una capacitación similar a la que se da a los estudiantes. Se pueden mediar en tales programas una variedad de conflictos incluyendo choques de personalidad, desacuerdos por acciones disciplinarias, desarrollo de currículos para niños con necesidades especiales, vagancia y disputas relacionadas con diferencias culturales.

En muchos sitios de Estados Unidos existen escuelas que usan cada vez más la toma de decisiones local en colaboración, para desarrollar estrategias de mejoramiento de la calidad. Este es un enfoque de creación de consenso en colaboración para determinar los objetivos de la escuela y tomar decisiones relativas a cómo alcanzarlos. El principio básico es que todos los afectados por una decisión deben estar comprometidos o representados en la toma de la decisión. El resultado de este abordaje es una estructura que permite la participación directa o por representantes de los docentes, administradores, estudiantes y padres en la determinación de políticas y procedimientos relacionados con el clima y el plan académico. A los adultos que participen se los puede entrenar en las técnicas de resolución de conflictos para beneficio de la comunicación, los procesos de toma de decisiones y el manejo general de cambios organizativos tan extensos.

Cada una de estas maneras de aplicar la resolución de conflictos en las escuelas requiere un distinto nivel de formación docente, de compromiso personal y profesional por parte del maestro, y de la participación de otros integrantes de la comunidad educativa. Por ejemplo, integrar conceptos de resolución de conflictos en los programas de estudio existentes exige una comprensión básica de los enfoques de conflictos y de resolución de conflictos. Al mismo tiempo, en la medida que la resolución de conflictos se incorpora en los temas básicos y se hace parte así de los programas de estudio elementales, puede variar el nivel de compromiso de los docentes con la enseñanza de las técnicas de resolución de conflictos. Bajo este enfoque, el compromiso del docente con los principios de la resolución de conflictos puede no ser visible para los estudiantes. Además, en la mayoría de los ámbitos este enfoque no requeriría apoyo o autorización de fuera del aula.

Incorporar los principios de la resolución de conflictos en la conducción del aula exige que los docentes tengan la oportunidad de dominar el uso de estrategias de colaboración en la resolución de conflictos apropiadas para la edad de los destinatarios. Dado que la conducción efectiva del aula depende al menos en parte de la coherencia, los docentes sólo deben implementar aquellos principios y prácticas que es probable que puedan mantener. Aunque los enfoques de la conducción de la clase generalmente no se

negocian entre los docentes, los niños mas pequeños pueden ser vulnerables a las discontinuidades en la actitud del maestro y pueden estallar conflictos entre docentes por diferencias en relación a la disciplina en la clase. Por tanto, según la situación, puede ser un componente importante llegar a un acuerdo con los pares profesionales para ejecutar un estilo de conducción de las clases que incluya procesos de resolución de conflictos.

Enseñarles a los estudiantes cómo resolver disputas requiere formación adicional en procesos de resolución de conflictos y un mayor compromiso, ya que significa colocar el tema en primer plano. En algunas instancias, puede ser necesario obtener autorización administrativa o del departamento. Ejecutar un programa de estudios de, prevención de la violencia también requiere formación especial y la participación de otros docentes y administradores.

Llevar a cabo un programa de mediación estudiantil por los propios pares requiere la formación y la cooperación de los docentes y administradores. Si bien un docente, puede servir como un catalizador inicial, tal programa necesita de amplio apoyo y participación. También requiere importantes fondos. Por tanto no es probable que este sea el enfoque de aplicación que adopten docentes nuevos o aquellos sin una sólida experiencia en la resolución de conflictos.

El apoyo para la introducción de la educación en resolución de conflictos en las escuelas puede comenzar con los estudiantes de profesorado, los consejeros y administradores. Se puede continuar con cursos de posgrado, programas de certificación especial y programas de formación para docentes en servicio. Las escuelas y departamentos de educación pueden cumplir un papel importante guiando a los educadores en el desarrollo de la comprensión de la resolución de conflictos, sus técnicas y los planes de ejecución.

PLANIFICACION DE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS EN LAS ESCUELAS

Claramente, los que estudian para ser docentes, los educadores experimentados, los consejeros y los administradores tienen muchas opciones que deben tomar en cuenta al pensar en la aplicación de los principios de la resolución de conflictos en su profesión. Todos los educadores pueden beneficiarse si consideran el valor potencial de las técnicas de resolución de conflictos en las interacciones profesionales cotidianas: en el manejo de conflictos con colegas, padres, supervisores y otros. También si tienen en cuenta el aporte potencial de técnicas de resolución de conflictos para lograr sus metas con los estudiantes, sean esas metas parte del plan de estudios formal o parte de objetivos generales de la escuela, apoyadas por el personal administrativo y los consejeros al igual que los docentes de aula. Donde el clima general de la escuela necesita atención, los educadores pueden evaluar de que manera las actividades de resolución de conflictos ayudarían a mejorar la situación.

Las decisiones acerca de la ejecución de estrategias de resolución de conflictos incluyen consideraciones complejas. Elegir un enfoque inicial exige valorar intereses y aptitudes personales, las necesidades de los alumnos, el clima y las necesidades de la escuela y el tiempo y los recursos disponibles. Puede haber que elaborar los objetivos, los enfoques, cronogramas y pasos de ejecución. En un campo naciente, incluso uno pujante, hace falta una planificación cuidadosa y las decisiones tienen que estar basadas en fundamentos lógicos bien articulados; se necesitan en la educación no sólo para dar una guía sólida a los esfuerzos de los docentes, sino también para asegurar que se incluye en el campo de la resolución de conflictos la base para aprender y dialogar, al extenderse de un docente a otro y de una escuela a otra. Ayudar a los educadores en el proceso de encontrar la correspondencia entre la resolución de conflictos y sus objetivos, responsabilidades y aptitudes profesionales, es un rol emergente para quienes trabajan con estudiantes de profesorado y docentes en servicio, administradores y consejeros.

PLANIFICACION DE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS ESCOLARES EN LA FORMACION DOCENTE

Las escuelas y los departamentos de educación también deben decidir dónde encaja la resolución de conflictos en sus planes de estudio de formación profesional. Dadas las distintas maneras en que puede aplicarse la resolución de conflictos en las escuelas, cada miembro del plantel o grupo debe determinar tanto lo que quisiera lograr en relación a un programa de resolución de conflictos, como lo que consideran posible hacer inicialmente. Cada institución que planea incorporar la resolución de conflictos a la formación docente, tiene un conjunto particular de circunstancias, determinado por los perfiles de la población estudiantil, las estructuras de toma de decisiones departamentales e institucionales, los requerimientos estatales para el otorgamiento de títulos académicos, los programas de estudio centrales, la secuencia de cursos y los requerimientos de las unidades. También contribuyen al desafío singular que enfrentan los docentes y administradores interesados en integrar la resolución de conflictos en sus programas, las diferencias en los programas de formación profesional, los roles de conducción y los intereses personales.

Así como la resolución de conflictos puede incorporarse de muchas maneras a las escuelas, también puede incorporarse a los programas de formación profesional por medio de iniciativas pequeñas o expansivas. Puede incluirse como parte de la formación pre servicio, los programas de posgrado o la capacitación en servicio. Se puede enseñar la resolución de conflictos como parte de los métodos, la conducción de clases, los temas de salud, la asistencia, la comunicación o las clases administrativas. Se puede incluir en un curso dedicándole no más de una hora, con el objetivo de presentar a la resolución de conflictos como una disciplina emergente, o dedicándole más tiempo, que permita explorar algunos de sus conceptos y técnicas básicos. Puede ser un curso de una o tres unidades o un plan de estudios completo con certificación. La planificación de nuevos cursos o elementos de cursos en una disciplina emergente requiere poner énfasis en las consideraciones en las que se apoyan nuestras decisiones. A fines de los ochenta y comienzos de los noventa, se ha prestado atención a los programas de formación docente: todo agregado debe ser cuidadosamente sopesado y justificado. Se verá como modelo a cualquier institución que incorpore la resolución de conflictos en sus planes de formación profesional, tanto en términos de lo que se incorporó, como en términos de cómo se introdujo y se aprobó el cambio. Dado que los planes y decisiones de ejecución pueden tener un impacto que vaya mucho más allá de una sola universidad, es importante para los docentes formular claramente las ideas que sostienen su enfoque.

Como parte de la formulación de un plan consciente para la enseñanza de la resolución de conflictos, los docentes debieran evaluar en forma realista las barreras potenciales y las estrategias para una ejecución exitosa. Esta evaluación servirá para hacer más factible el buen resultado de los esfuerzos por incluir la resolución de conflictos en los programas de formación profesional y también puede tener importante influencia en la manera en que se integra la resolución de conflictos a la educación. Una cuidadosa documentación de los esfuerzos iniciales aportará una fuente importante para compartir ideas sobre la resolución de conflictos con colegas de otras instituciones.

Finalmente, dado el tiempo que invariablemente transcurre entre la gestación de una idea y su efectiva ejecución, la planificación cuidadosa se vuelve un componente crucial. Detallar los pasos a dar, cuándo se darán y quién es responsable por qué acciones, puede definir el vínculo necesario entre la planificación y la ejecución y puede servir como un importante apoyo para lograr el buen funcionamiento de un programa nuevo.

Las experiencias de las once universidades que participaron en el Proyecto de Formación Docente para la Resolución de Conflictos en Estados Unidos, han reflejado tanto la importancia de la planificación, como la manera en que las circunstancias determinan opciones acerca del diseño de cursos y unidades. Algunos equipos docentes han podido incorporar la resolución de conflictos en los cursos del siguiente semestre. Otros, han planeado introducir el material de resolución de conflictos en el siguiente año académico. Algunos lo incorporaron en cursos existentes. Por ejemplo, un docente incorporó un módulo de

resolución de conflictos de dos semanas en el curso de Bases Psicológicas de la Asesoría en las Escuelas. Otro lo integró en un curso de Disciplina y Conducción de la Clase para el Docente en Servicio, que combinó veinticinco horas sobre técnicas de resolución de conflictos con materiales sobre disciplina cooperativa. Otro docente incorporó material sobre conflictos interculturales y resolución de conflictos en un curso llamado Minorías en la Educación. Otros cursos en los que se incorporó la resolución de conflictos fueron Desarrollo Adolescente, Organización y Administración, Salud Escolar, Conducción de Clases y Formación de Estudiantes.

Además de integrar la educación de resolución de conflictos en otros cursos, hay docentes que desarrollaron cursos completos sobre resolución de conflictos. A continuación describimos brevemente algunos de ellos:

- *Resolución de Conflictos*. La Universidad de Iowa del Norte ha creado un estudio de ciencias sociales, investigación y teoría aplicados a la resolución de conflictos, usando tanto marcos teóricos como aprendizajes a través de la experiencia.
- *Introducción a la Resolución de Conflictos para el Estudiante de Profesorado*. La Universidad de Delaware ha creado esta nueva opción de seminario para estudiantes, previa a su primera experiencia docente.
- *Estrategias de Prevención de la Violencia para las Escuelas*. La Emporia State University en Kansas ha desarrollado este programa de discusión, ideas y estrategias para manejar la violencia y los conflictos en las escuelas.
- *Secuencia de Cursos*. La Texas Wesleyan University ha creado cuatro cursos para graduados como parte de una nueva especialización en resolución de conflictos. Estos cursos incluyen la Resolución de Conflictos, la Negociación, la Mediación y el Diseño de Sistemas en Escuelas (Resolución de Conflictos).

El material de este manual puede usarse de muchas maneras para cursos de resolución de conflictos de distintos niveles de profundidad y complejidad. Ver el Apéndice F para algunos abordajes posibles del tema.

REFERENCIAS

- Carlsson-Paige, N. y Levin, D. E. (invierno de 1991). "The subversion of healthy development and play: What teachers say about the Teenage Mutant Ninja Turtles" *Day Care and Early Education*, pág. 9, N2. Carlsson-Paige, N. y Levin D. E. (noviembre de 1992). "Making peace in violent times: A constructive approach to conflict resolution". *Young Children*, pág. 4, N 1.
- Carnegie Council on Adolescent Development (1995). *Great transitions: Preparing adolescents for a new century*. New York: The Carnegie Corporation.
- Creighton, A. y Kivel, P. (1992). *Helping teens stop violence*. Alameda CA: Hunter House.
- Deutsch, M. (1986). *Conflict resolution: Theory and practice*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Deutsch, M. (1991). *Educating for a peaceful world*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Dewey, J. (1949). *TI-Le school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K., y Pardo, C. (1992). *Children in danger: Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Jackson, D. (Director). (1988). *Solving conflicts* (videotape). (Se puede conseguir en Churchill Media, 6901 Woodley Avenue, Van Nuys, CA 91406).
- Johnson, D. W. y Johnson R. T. (1989). *Cooperation and competition Theory and research* Edina, MN: Interaction Book Company.
- Lam, J. (1989). *The impact of conflict resolution programs on schools: A review and synthesis of the evidence*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Prothro-Stith, D. y Weissman, M. (1991). *Deadly consequences: How violence is destroying our teenage population and a plan to begin solving the problem*. New York: Harper Collins.

EJERCICIOS

El propósito de estos ejercicios es aumentar la comprensión de los estudiantes de la manera en que la resolución de conflictos encaja en la teoría y la práctica de la educación y, quizás, estimularlos a continuar explorando estas cuestiones.

♦ Ejercicio 4. 1. Resolución de conflictos en las escuelas

Nota: este ejercicio da a instructores y estudiantes la oportunidad de debatir sobre los conceptos básicos del módulo.

OBJETIVOS

- Explorar las maneras en que la resolución de conflictos apoya las metas del sistema educativo.
- Explorar cómo abordan las preocupaciones actuales en la escuela pública.

PROCEDIMIENTO

1. ¿Cómo encaja la resolución de conflictos en los objetivos generales de la educación? ¿A qué preocupaciones y necesidades actuales da respuesta? ¿Con qué otras tendencias educativas tiene relación? Aliente a pensar basándose en las ideas definidas en la sección de Conceptos básicos. Dé entre 45 minutos a una hora para esta discusión. Nota: la Muestra 4.1 es una herramienta útil para esta discusión.

Muestra 4. 1. Diez razones para ejecutar programas de resolución de conflictos en las escuelas

Un estudio de las descripciones de programas revela que las siguientes son las razones que más comúnmente motivan a quienes quieren promover la mediación en las escuelas.

1. El conflicto es un estado humano natural que a menudo acompaña los cambios en las instituciones o el crecimiento personal. Se responde mejor aplicando técnicas que evitándolo.
2. Para manejar conflictos en el ámbito educativo se necesitan sistemas más apropiados y efectivos que la expulsión, la suspensión, la intervención de la corte y la detención.
3. El uso de la mediación para resolver disputas en las escuelas puede dar por resultado una mejor comunicación entre los estudiantes, los docentes, los administradores y padres, y puede, en general, mejorar el ambiente en las escuelas así como crear un foro para abordar preocupaciones comunes.
4. El uso de la mediación como método de resolución de conflictos puede resultar en una reducción de la violencia, el vandalismo, el ausentismo crónico y las suspensiones.
5. La formación en la mediación ayuda tanto a los jóvenes como a los docentes a profundizar su comprensión de sí mismos y los demás, y les provee aptitudes de resolución de disputas para toda la vida.

6. El adiestramiento en las técnicas de mediación aumenta el interés de los estudiantes en la resolución de conflictos, la justicia y el sistema legal, alentando al mismo tiempo un nivel más alto de actividad ciudadana.
7. Pasar la responsabilidad por la solución de conflictos escolares apropiados de los adultos a los adultos jóvenes y los niños, da libertad a los docentes y administradores para concentrarse más en la educación que en la disciplina.
8. Reconocer que la gente joven es competente para participar en la resolución de sus propias disputas alienta el crecimiento de los estudiantes y les aporta aptitudes -tales como escuchar, pensar críticamente y solucionar problemas- que son básicas para su formación.
9. La formación en las técnicas de mediación, que pone el énfasis en escuchar el punto de vista de los demás y la resolución pacífica de diferencias, ayuda a preparar a los estudiantes para vivir en un mundo multicultural.
10. La mediación provee un sistema de solución de problemas que se adapta particularmente a la naturaleza personal de los conflictos de la gente joven, y es usado con frecuencia por los estudiantes para abordar problemas que no llevarían a sus padres, docentes o directores.

Fuente: Davis, A. y Porter, K. (1985). -Tales of schoolyard mediation". UPDATE on Lau-Related Education. 9, 27. Se reproduce con autorización.

♦ Ejercicio 4.2. Elaboración de argumentos en favor de la resolución de conflictos

Nota: este ejercicio da a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y ver la ejecución de programas de resolución de conflictos en escuelas desde la perspectiva de varios sectores.

OBJETIVO

- Crear bases lógicas para incluir la resolución de conflictos en escuelas.

PROCEDIMIENTO

1. Haga que la clase se divida en cuatro grupos de igual número de integrantes y pida a cada grupo que asuma uno de los roles que se enumera en este paso. Usted puede asignar los roles o dejar que los grupos elijan, siempre que se cubran los cuatro:

- un maestro de escuela primaria que habla con padres;
- un profesor de escuela secundaria que habla con el director;
- un supervisor que habla con el consejo escolar;
- un profesor universitario que habla con estudiantes de profesorado.

2. Pida a los grupos que trabajen desde el punto de vista del rol que asumen al crear bases lógicas para la enseñanza de la resolución de conflictos en las escuelas. Haga que escriban sus puntos principales en una hoja grande para poder exhibirlos y presentarlos a todo el grupo. Dé treinta minutos para este paso.

3. Haga que los grupos presenten sus esquemas y analice las diferencias de bases lógicas, tomando en cuenta el auditorio, la edad de los estudiantes y la ubicación en el sistema educativo del rol que representa-

ron. ¿Las bases lógicas de los grupos reflejaron las bases lógicas personales de sus integrantes para el estudio de la resolución de conflictos? Dé treinta minutos para la discusión.

♦ Ejercicio 4.3. Momentos educativos

Nota: los momentos educativos son aquellas situaciones en las que un educador transforma un evento no planificado (¡a veces uno difícil!) en el aula u otro ámbito escolar, en una oportunidad de aprendizaje. Los conflictos en las aulas y las escuelas presentan muchos---momentos educativos".

OBJETIVOS

- Explorar de qué maneras la teoría y las técnicas de la resolución de conflictos responden a las cuestiones y preocupaciones actuales en las escuelas públicas.
- Definir una visión personal del lugar y la tarea de los participantes en el campo de la resolución de conflictos en la educación.

PROCEDIMIENTO

1. Si fuera posible, ver el vídeo Solving Conflicts (Jackson, 1988).
2. Luego, conducir una discusión de los siguientes puntos:

- ¿Qué técnicas le permitieron al docente intervenir efectivamente?
- ¿Qué podría impedir que los educadores adquieran estas técnicas?
- ¿Qué ayudaría a los educadores a dominar estas técnicas?

3. Trate de invitar a un presentador (o más de uno) que tenga experiencia en la coordinación de programas escolares de resolución de conflictos. Hemos encontrado que esto es muy útil; les da a los participantes una o dos horas para una discusión interactiva con un creador experimentado de programas escolares de resolución de conflictos.

♦ Ejercicio 4.4. Planificación para la ejecución de la resolución de conflictos por estudiantes de profesorado

Nota: la mayoría de los estudiantes de profesorado identifican su falta de preparación para el manejo de conflictos en el aula como una preocupación seria. Este ejercicio ayudará a los educadores a desarrollar estrategias de resolución de conflictos de corto y largo plazo para incluir en su práctica en servicio.

OBJETIVO

- Identificar los objetivos deseados que deben alcanzarse a través de la incorporación de la resolución de conflictos a la vida profesional.
- Identificar los mejores medios para alcanzar estos objetivos.
- Identificar criterios prácticos que afectarán los objetivos y el enfoque que se elijan y ejecuten en definitiva.

- Desarrollar una justificación lógica para la inclusión de la resolución de conflictos en las escuelas.
- Identificar barreras potenciales a la ejecución de la resolución de conflictos en las actividades profesionales, los programas de estudio o la instrucción, y explorar maneras posibles de superarlas.
- Identificar el desarrollo y la implementación de pasos -incluyendo más formación, ayuda o aprobación de otros- que se requerirá para introducir y practicar la resolución de conflictos en las escuelas.

PROCEDIMIENTO

1. Conducir una discusión acerca de la gama o el continuo de maneras en que los docentes, consejeros y administradores pueden incorporar la resolución de conflictos en su trabajo (por ejemplo “incluir la noción de las técnicas de comunicación en la resolución de conflictos en el trato con colegas, padres y supervisores” para "enseñar técnicas de resolución de conflictos a mis estudiantes" de modo de "infundir los enfoques de resolución de conflictos en toda la escuela”).

2. Permita que los participantes identifiquen dónde se ubicarían en el continuo y luego formen pequeños grupos o parejas en base a esta ubicación.

3. Haga que cada miembro de las parejas o pequeños grupos responda a las siguientes preguntas:

- a. ¿Qué objetivos querría lograr en tres años?
- b. ¿Qué objetivos podría lograr en un año?
- c. ¿Qué recursos (formación adicional, apoyo institucional, apoyo colegiado y demás) necesitaría para alcanzar estos objetivos?
- d. ¿Qué actividades serían necesarias para lograr estos objetivos?
- e. ¿Quién sería probable que apoyara estos esfuerzos?
- f. ¿Quién podría oponerse a estos esfuerzos?
- g. ¿Hay riesgos en tratar de alcanzar estos objetivos?
- h. ¿Hay maneras de eliminar o minimizar estos riesgos?

4. Reúna al grupo mayor y analice el ejercicio. Según la cantidad y el tamaño de los grupos, haga que uno o dos estudiantes de cada grupo presente las respuestas a las preguntas, dando tiempo para que otros estudiantes hagan preguntas y sugerencias.

5. Haga que los estudiantes llenen el contrato de ejecución de resolución de conflictos. (Muestra 4.2.)

Muestra 4.2. Contrato de ejecución de resolución de conflictos

NOMBRE: _____

FECHA _____

OBJETIVOS: Como _____ mi intención es lograr
los siguientes objetivos relacionados con la resolución de
conflictos:

Para alcanzar estos objetivos, me comprometo a hacer lo siguiente en el próximo año:

Tendré que superar los siguientes obstáculos:

Buscaré ayuda y apoyo de:

Firma

APENDICE A

Glosario

Aclarar: hacer más claro o enriquecer la comprensión. En un procedimiento de resolución de conflictos, a menudo se usan preguntas abiertas para aclarar significados.

Administración local: sistema de conducción de distritos escolares que busca la participación democrática en la toma de decisiones de los padres, alumnos, administradores, docentes y otros interesados en cada escuela local.

Agravar o escalar: realizar acciones que aumentan la intensidad de un conflicto.

Agresión: acción impuesta o ataque.

Arbitraje: intervención en una disputa de un tercero independiente al que se le da autoridad para recoger información, escuchar a ambas partes y tomar una decisión acerca de cómo resolver el conflicto. El arbitraje puede ser obligatorio o consultivo.

Brainstorming: literalmente, en inglés, tormenta de ideas. Técnica de pensamiento grupal para ayudar a las partes a crear múltiples opciones a ser analizadas en la resolución de un problema. El brainstorming separa el acto de creación del de crítica. Se pospone para más tarde toda crítica o evaluación de las ideas generadas.

Colaboración: trabajo con la parte adversaria para buscar soluciones que satisfagan por completo a las dos. Esto requiere dar por válidas las preocupaciones de ambas, e investigar en una cuestión intentando encontrar posibilidades innovadoras. También significa ser abierto y exploratorio.

Comunidad: un grupo que tiene intereses comunes, una identidad común y costumbres comunes.

Competencia: estrategia por la que se persigue la satisfacción de los propios intereses a expensas de los demás. Un enfoque de ganar y perder.

Confianza: fe, seguridad.

Conflicto: lucha abierta entre al menos dos partes interdependientes que perciben objetivos incompatibles, recursos limitados e interferencia de la otra parte para la obtención de los objetivos; controversia o desacuerdo; oposición.

Consenso: acuerdo alcanzado al identificar los intereses de todas las partes afectadas y construyendo luego una solución integradora que maximiza la satisfacción del mayor número de intereses que sea posible: síntesis y fusión de soluciones.

Consecuencias: resultado que sigue lógicamente a una acción.

Cooperación: asociación para el beneficio común; trabajo hacia un fin o un propósito conjunto.

Cultura: parte de las interacciones y experiencias humanas que determina cómo se siente, actúa y piensa la gente. Es a través de la propia cultura como uno establece pautas para juzgar el bien y el mal, la belleza y la verdad y el valor de sí mismo y los demás. La cultura incluye la propia nacionalidad, etnia, raza, sexo, orientación sexual, base socioeconómica, capacidad y edad.

Desescalar: realizar acciones que disminuyen la intensidad de un conflicto.

Diversidad: término utilizado para referirse a diferencias individuales y diferencias raciales, étnicas o culturales.

Enmarcar: manera de definir o conceptualizar una situación de conflicto.

Escucha activa: procedimiento de comunicación en el que el que escucha utiliza conductas no verbales, tales como el contacto visual y gestos, al igual que conductas verbales, incluyendo el tono de voz, preguntas abiertas, reformulación y síntesis, para demostrar al que habla que le presta atención.

Evaluación: incluye la investigación de las partes, sus intereses, sus posiciones y necesidades, opciones de arreglo y otros factores que influyen en la situación.

Evitar: no intervenir.

Facilitador: un tercero o terceros que dan ayuda en el procedimiento a un grupo que intenta lograr consenso sobre un problema.

Facultar: forma de equilibrar el poder en una relación, por el que la parte con menos poder obtiene más al ganar en conocimiento, recibir recursos extra, construir vínculos interpersonales y/o mejorar sus aptitudes de comunicación.

Inclinación: opinión o actitud preconcebida acerca de algo o alguien. Una inclinación puede ser favorable o desfavorable.

Interés: necesidad de procedimiento o psicológica importante de una de las partes de un conflicto; el aspecto de algo que hace que le importe a alguien.

Intereses comunes o terreno común: necesidades y/o intereses identificados como compartidos por las partes en una negociación.

Intereses ocultos: necesidades o deseos ocultos que no son inmediatamente evidentes en una situación de conflicto, pero que tienen que salir a la luz y ser atendidos antes de que pueda darse un diálogo significativo.

MAAN: sigla de Mejor Alternativa a un Acuerdo Negociado, el punto de referencia para cualquier acuerdo.

Mediación: intervención en una disputa de un tercero imparcial que puede ayudar a las partes a negociar un acuerdo aceptable.

Mediador: interviniente invitado cuyos conocimientos y experiencia en las técnicas y procedimientos de la resolución de conflictos se usan para ayudar a las partes a alcanzar una solución satisfactoria. El mediador es un guía de procedimiento cuya presencia es aceptable para ambas partes; él o ella no tiene poder de decisión para definir un acuerdo.

Mensaje con "yo,": marco para comunicar tanto significados como emociones de un modo no amenazador. Los mensajes en primera persona toman esta forma:

"Siento_____ cuando_____ porque_____ y necesito_____". (La última oración es opcional.)

Moderación: método para equilibrar el poder en una relación, por el que la parte más poderosa voluntariamente declina aplicar parte del poder a su disposición.

Necesidades básicas: las necesidades subyacentes en toda conducta humana: la supervivencia, la autovaloración, la pertenencia, la realización personal, el poder, la libertad, la diversión. Al igual que los individuos, los grupos también tienen necesidades básicas, incluyendo la de la identidad, la seguridad, la vitalidad y la comunidad.

Negociación: relación entre dos o más partes que tienen un conflicto de intereses real o percibido. En una negociación, los participantes se unen voluntariamente en un diálogo para educarse mutuamente acerca de sus respectivas necesidades e intereses, intercambian información y crean soluciones que responden a las necesidades de todos.

Opción: curso alternativo de acción; una solución posible, capaz de satisfacer los intereses de una parte en disputa.

PAAN: sigla de Peor Alternativa a un Acuerdo Negociado. Lo que puede suceder si las partes no superan sus diferencias.

Parte o parte en disputa: quien participa de un desacuerdo o conflicto.

Poder: capacidad de actuar o hacer efectivamente; capacidad de influir a los demás.

Poder de negociación: capacidad de persuadir a alguien a que haga algo.

Posición: punto de vista; solución específica que una de las partes propone para cubrir sus intereses o necesidades. Es probable que una posición sea concreta y explícita y a menudo incluya una demanda o una amenaza que deja poco lugar para la discusión. En la resolución de conflictos, una actividad esencial es que los participantes vayan más allá de las posiciones y lleguen a comprender los intereses y necesidades subyacentes.

Reencuadrar: cambiar la manera como una persona o una parte en conflicto conceptualiza sus actitudes, conductas, cuestiones e intereses o los de otro, o cómo se define una situación. El reencuadre durante los procesos de resolución de conflictos ayuda a mitigar las actitudes defensivas y reducir la tensión.

Reglamento: conjunto de reglas básicas de conducta definidas y acordadas al comienzo de un proceso de resolución de conflictos.

Resolución: curso de acción acordado para solucionar un problema.

Resolución de conflictos: espectro de procedimientos que usan técnicas de comunicación y de pensamiento creativo para crear soluciones voluntarias, aceptables para los involucrados en una disputa. Los procesos de resolución de conflictos incluyen la negociación (entre dos partes), la mediación (en la que interviene un tercero como guía) y creación de consenso (toma de decisiones grupales facilitada).

Reunión de evaluación: reunión privada entre el mediador (es) y una parte o partes, para analizar necesidades e intereses, el plan de negociación y maneras de proceder más productivas.

Sintetizar: reformular de modo breve y conciso. Sintetizar es un aspecto de escuchar activamente, usado por las dos partes y los mediadores para aumentar la comprensión mutua.

Temario: lista de ítems para la discusión, tales como la formulación de preguntas o problemas, ordenados en una secuencia que facilita la discusión y la resolución eficiente.

Transacción: solución expeditiva que satisface sólo parcialmente a las partes. Hacer una transacción no indaga en el problema subyacente, sino que más bien busca un arreglo superficial del estilo de "partir la diferencia". Se basa en concesiones parciales -renunciar a algo para obtener algo- y se puede jugar con cartas ocultas (con una actitud de fondo competitiva).

Valor: principio, patrón o cualidad considerado deseable o que vale la pena.

Violencia: uso injusto o abusivo del poder; fuerza ejercida con el propósito de herir, dañar o perjudicar a personas o propiedades.

APENDICE B

Guías para conducir juegos de roles

Los juegos de roles en la forma de simulacros, guiones y dramatizaciones de negociaciones y mediaciones, son importantes herramientas de aprendizaje en la educación para la resolución de conflictos. El juego de roles es útil para ayudar a los participantes a comprender su conducta, como método de desarrollo de aptitudes, como ensayo del proceso y como paso en el análisis de conflictos. Como cualquier otro método educativo, el juego de roles requiere una cuidadosa planificación y una clara relación con los objetivos académicos.

Cada paso en el juego de roles -preparación, introducción, acción y procesamiento- es igualmente importante si la actividad ha de alcanzar los objetivos deseados. La responsabilidad del facilitador es articular claramente los objetivos y los procedimientos y manejar la experiencia para lograr el mejor resultado posible.

PREPARACION

1. Antes de comenzar un ejercicio de juego de roles, considere los objetivos de aprendizaje y lo apropiado de usar el método.

2. Decida si crear su propia situación de juego de roles o solicitárselas a los participantes. (Crearlas por adelantado da la oportunidad de delinear los roles más claramente, predecir los resultados y controlar la actividad. Esta puede ser la mejor opción con un grupo menos experimentado. A menudo ayuda pedir ideas de los Participantes por adelantado para permitir la planificación y hace que la experiencia sea más relevante y pertinente.) El Apéndice C presenta varios guiones que se pueden usar para adaptarlos a sus objetivos.

3. Elija la situación, defina el problema o las cuestiones que deben considerarse, y precise los detalles. (La situación debe describirse al menos en un párrafo breve.)

4. Identifique y nombre los roles que se deben representar, creando suficientes antecedentes para cada rol. (Los roles deben describirse en un párrafo individual breve para cada actor.) A menudo es útil para la fase de procesamiento designar observadores que pueden quedarse fuera de la escena y luego describir lo que vieron y entendieron.

5. Determine el procedimiento y los límites temporales que mejor se corresponden con el ejercicio. Los procedimientos posibles incluyen que pequeños grupos realicen el mismo simulacro, que un grupo actúe para todos o que pequeños grupos actúen distintos guiones.

6. Reúna los elementos que puedan contribuir a la efectividad del juego de roles (etiquetas, señales, etc.)

7. Elabore preguntas de proceso a usarse después de la acción. Las preguntas de proceso deberían permitir conocer las reacciones de los participantes y estar claramente vinculadas a los objetivos de la experiencia.

INTRODUCCION

1. Explique el objetivo del juego de roles a los participantes. Vincule claramente el ejercicio con los objetivos de aprendizaje, a menos que el descubrimiento de ese vínculo sea parte de lo que quiere que los participantes logren en el ejercicio.

2. Describa brevemente la situación, y distribuya un libreto de la representación a todos los participantes y observadores.

3. Seleccione a quienes actuarán los roles y distribuya las descripciones de los roles y los carteles con los nombres de los personajes. (Se debe dar la oportunidad de que se ofrezcan voluntarios para varios roles. Nadie debiera sentirse forzado a actuar un rol en el que esté incómodo.) Es importante que los actores asuman sus roles usando carteles con el nombre del personaje y que se quiten los carteles al final del juego. Esto claramente separa a los participantes del rol, acción que beneficia tanto a los participantes como a los observadores.

4. Dé instrucciones a los actores.

- a. Tienen _____ minutos para planificar y _____ minutos para su actuación. (Es útil dar a los actores unos minutos para planificar, tiempo en el cual podrán estudiar la descripción de sus roles, pensar la representación y acordar sobre datos comunes incluidos en el guión.)
- b. Se debe considerar esto una oportunidad de aprendizaje para todos.
- c. Póngase en el lugar del individuo que se retrata en la descripción de roles. Piense cómo se sentiría, qué aspecto tendría y cómo actuaría ese individuo. Quédese en el rol hasta que se complete el ejercicio.
- d. No cambie la información esencial contenida en la descripción del rol y de la situación (aunque puede modificar y agregar detalles).
- e. No hable de la descripción de su rol con otros actores.

5. Dé instrucciones a los observadores.

- a. Sea específico en cuanto a qué debe estar atento el público. (A veces es útil crear una hoja de trabajo que requiera ciertas observaciones. Use las preguntas del Ejercicio 3.5, número 3)
- b. Observe con la intención de aportar retroalimentación positiva y útil.

6. Dé al menos un breve tiempo para planificar y ensayar.

ACCION

1. Brevemente organice la escena dando a conocer la situación y las descripciones de los roles.
2. Inicie la acción. (Si más de un grupo hará un juego de roles para un público compuesto de varios grupos, pida que un grupo voluntario actúe primero.)
3. Dé un tiempo adecuado para hacer el juego de roles.
4. Intervenga sólo si los participantes claramente necesitan ayuda. Si es necesaria una interrupción, haga una sugerencia clara y concisa o una pregunta para destrabar la situación.
5. Usted puede decidir decir "¡Corten!" o "¡Alto!" en un momento particular o al final del juego de roles. Entonces la acción debe detenerse inmediatamente. Al final, aplauda a los participantes y pídale que se quiten los carteles con el nombre de los personajes y que vuelvan a su propia identidad.

PROCESAMIENTO

1. Pida a los actores que comenten primero, explicando por qué eligieron determinadas acciones y describiendo sus sentimientos acerca de sus acciones y las de otros en la escena. Algunas preguntas que pueden ser útiles son:

- a. ¿Cómo fue la experiencia para usted?
- b. ¿Cómo se sintió cuando ... ?

- c. ¿Por qué optó por determinada acción?
- d. ¿Qué aprendió?
- e. ¿Está satisfecho con el resultado?
- f. Si fuera a hacer el juego de roles nuevamente, ¿qué cambiarla?

2. Invite a los observadores y el público a analizar lo que vieron. Los observadores pueden aportar retroalimentación positiva e intentar analizar la conducta observada, dialogando con los actores sobre la situación. Se debe alentar también a los observadores a comentar sus propias reacciones y sentimientos acerca de lo sucedido. Algunas preguntas que pueden resultar útiles son:

- a. ¿Qué observó?
- b. ¿Cómo se sintió cuando ... ?
- c. ¿Por qué piensa que [personaje] eligió una acción en particular?
- d. ¿Qué aprendió?
- e. ¿Está satisfecho con el resultado?
- f. Si hubiese actuado un rol, ¿qué hubiera cambiado?

Nota: es esencial una facilitación cuidadosa y meditada del paso de procesado para lograr los objetivos de la experiencia. Sin el procesado no se pueden alcanzar las metas propuestas, y en ese caso el juego de roles se vuelve un juego sin sentido.

APENDICE C

Ejemplos de juegos de roles

A continuación hay una serie de juegos de roles para ayudarlo en el uso del Módulo 3, "Procesos alternativos de resolución de disputas". También hemos incluido un guión llamado "Estudio de caso intercultural". El estudio de caso sirve como tema de discusión y da la base para ejercicios a lo largo de todo el manual. También lo puede usar para crear sus propios juegos de roles de mediación.

NEGOCIACION: EXENCION DE CURSOS OBLIGATORIOS (ROL DE ASESOR DOCENTE)

Síntesis de la situación

Su departamento tiene un conjunto de cursos básicos que son obligatorios para todos los estudiantes de licenciatura, no importa en qué se especialicen. Las asignaturas centrales son doce unidades de las treinta y tres que conforman el programa de licenciatura. Los asesores docentes tienen autoridad para no exigir alguna materia obligatoria cuando consideran que circunstancias especiales, generalmente un trabajo académico previo, lo justifica. En este caso una graduada especializada en asistencia psicopedagógica quiere que se la exima de un curso obligatorio, Filosofía de la Educación, aunque no ha tenido acceso previamente a este conjunto de temas en un marco académico. El plan de estudios de asistencia psicopedagógica tiene veintiún unidades obligatorias.

Antecedentes

La estudiante a la que usted orienta busca obtener la licenciatura en asistencia psicopedagógica. Esta estudiante ha hecho todos los cursos obligatorios requeridos por el departamento, menos Filosofía de la Educación y ha hecho los primeros tres cursos de la especialidad de asistencia psicopedagógica. Hasta ahora a esta estudiante parece que le va bien. Tiene un promedio alto. La estudiante ha pedido verlo para hablar de la posibilidad de que se la exima de la materia. Los estudiantes de licenciatura a menudo piden ser eximidos de cursos obligatorios porque es muy limitada la cantidad de unidades y hay pocas oportunidades de hacer cursos optativos, según la especialidad. Sin embargo, en el departamento se han designado las materias obligatorias y hay razones presupuestarias, así como políticas y cuestiones de apoyo de la facultad, que van en contra de que los consejeros eximan con demasiada facilidad.

Rol de asesor docente

No le gusta el continuo bombardeo de historias complicadas, circunstancias especiales y ruegos desesperados, que tienen la intención de conseguir que usted autorice exenciones, extienda plazos o cambie una calificación. Usted siempre se asegura de que los estudiantes tengan claro desde el comienzo cuáles son las reglas para que asuman la responsabilidad de sus opciones, su tiempo y su desempeño. Usted considera que esto es una parte importante de la formación de una conducta profesional en el mundo, y es una de las cosas que trata de impartir a sus alumnos. Usted no da exenciones, no alarga plazos, ni cambia la calificación excepto en casos muy raros. No sólo está en contra por razones de principios, además no quiere hacerles eso a sus colegas. No quisiera que ellos autorizasen a los estudiantes la exención de sus cursos,

transmitiendo de ese modo el mensaje de que sus cursos no son importantes y reduciendo la medida de su productividad a los ojos del rector y de la universidad.

NEGOCIACION: EXENCION DE CURSOS OBLIGATORIOS (ROL DE ESTUDIANTE GRADUADA)

Síntesis de la situación

Su departamento tiene un conjunto de cursos básicos que son obligatorios para todos los estudiantes de licenciatura, no importa en qué se especialicen. Las asignaturas centrales son doce unidades de las treinta y tres que conforman el programa de licenciatura. Los asesores docentes tienen autoridad para no exigir alguna materia obligatoria ' cuando consideran que circunstancias especiales, generalmente un trabajo académico previo, lo justifica. Usted es una graduada especializada en asistencia psicopedagógica. Quiere que se la exima de un curso obligatorio, Filosofía de la Educación, aunque no ha tenido acceso previamente a este conjunto de temas en un marco académico. El plan de estudios de asistencia psicopedagógica tiene veintiún unidades.

Antecedentes de la estudiante

Usted es estudiante de la licenciatura en asistencia psicopedagógica con un interés especial en la asistencia de adolescentes con problemas de abuso de drogas y alcohol. Por la manera en que está estructurado el plan de estudios, no puede hacer un curso sobre asistencia psicopedagógica por drogas y alcohol como materia opcional. No puede agregar más cursos, dado que las treinta y tres unidades ya la están haciendo endeudarse más de lo que quisiera. Ya ha hecho la mitad de la carrera. Filosofía de la Educación es la única materia obligatoria que no ha hecho. En una clase en el semestre pasado usted llegó a la conclusión de que la asistencia en abuso de drogas y alcohol es el tema en el que debe concentrarse.

Rol de la estudiante de licenciatura

Usted quiere la exención del curso de Filosofía de la Educación, asignatura que no le parece relevante. Es la única materia obligatoria que no hizo aún. Usted vino en busca de una buena educación y preparación para la asistencia psicopedagógica y ahora se le impide aprender lo que necesita. La universidad habla de una educación centrada en los estudiantes y usted quiere que su educación esté centrada en lo que quiere aprender. Usted considera que es la que mejor puede juzgar lo que le dará el mayor beneficio. Además, en la preparatoria ya estudió filosofía y ya hizo Psicología de la Educación. Un amigo suyo logró ser eximido de Temas Actuales de la Educación Pública, otra materia obligatoria.

NEGOCIACION: GEORGE WASHINGTON (ROL DE MAESTRA DE MIGUEL)

Síntesis de la situación

Miguel está en quinto grado. Hoy vino a la escuela sin la tarea que tenía que hacer, que era escribir tres párrafos sobre George Washington. Miguel había comenzado su tarea en la clase y debía terminarla en su casa como actividad final en una unidad de historia contemporánea. En vez de traer la tarea, Miguel trajo una nota de su madre (o su padre) donde anuncia que estaría en la escuela a las 3 de la tarde y quería hablar con la maestra entonces.

Antecedentes de la maestra

Este es su segundo año como docente. El año pasado usted terminó su licenciatura y está muy entusiasmada con los cambios en los planes de estudio que ha hecho este año. Su curso sobre educación multicultural fue extremadamente valioso y la ha provisto de algunos materiales excelentes que está usando este año. Por primera vez siente que puede ofrecer algo relevante a los niños extranjeros que son casi la mitad de su clase. Usted acaba de terminar una unidad que incluía analizar a los "padres fundadores" de Estados Unidos en relación con la esclavitud. Particularmente le gustó poder mostrar a George Washington como un héroe por un lado, pero por el otro como esclavista. Siempre ha odiado la ridícula historia sobre el cerezo. Usted se sintió orgullosa de la manera en que los niños pudieron hacer preguntas acerca de cómo alguien puede ser malo y bueno a la vez.

Rol de la maestra

No está segura de por qué la quiere ver la madre de Miguel. La nota que mandó simplemente decía que Miguel no había podido completar la tarea y que ella vendría a las 3. Miguel ha estado callado y encerrado en sí mismo y usted no ha querido hacerlo pasar vergüenza preguntándole qué había pasado con su tarea. Los padres de Miguel no asistieron a la reunión entre docentes y padres del mes pasado, así que no los pudo conocer. Está un poco nerviosa por la reunión y un poco enojada de que no hubiera preguntado si a las 3 sería conveniente para usted.

NEGOCIACION: GEORGE WASHINGTON (ROL DE LA MADRE O PADRE DE MIGUEL)

Síntesis de la situación

Miguel está en quinto grado. Hoy vino a la escuela sin la tarea que tenía que hacer, que era escribir tres párrafos sobre George Washington. Miguel había comenzado su tarea en la clase y debía terminarla en su casa como actividad final en una unidad de historia moderna. En vez de traer la tarea, Miguel trajo una nota de su madre (o su padre) donde decía que estaría en la escuela a las 3 de la tarde y quería poder hablar con la maestra entonces.

Antecedentes del padre o la madre

Su familia se mudó a esta ciudad y este distrito escolar el año pasado. Es un cambio en relación al pequeño pueblo rural en el que creció y en el que comenzó a criar a su familia. Está tratando de adaptarse pero la gente le resulta hostil, agresiva, deshonesto y diferente. Usted sabía que lo que la gente pensaba y valoraba era importante, y usted compartía esas ideas y valores. Y ahora se siente sola/o. Y teme por sus hijos. ¿Qué ideas y valores van a recibir? Usted cree que las escuelas públicas deben enseñar los valores básicos que le enseñaron a usted en la escuela y que se siguen enseñando en su pueblo. Se ha horrorizado al leer la tarea de su hijo y descubrir que estaba escribiendo de George Washington que era un "hombre malo que tenía esclavos". Usted ha aprendido que George Washington era un niño que nunca dijo una mentira y eso parece una lección mucho más importante que esta basura acerca de los esclavos.

Rol de la madre o el padre

Usted quiere que su hijo tenga la educación adecuada, que despierte en él el amor por su país y el deseo de ser un buen ciudadano, honesto y que no mienta. Usted quiere que tenga héroes. Usted está muy

molesta con lo que enseña esta maestra. Usted tiene la cortesía de hablar primero con la maestra, pero su siguiente escala es el director. Usted quiere que se cambie este plan de estudios.

NEGOCIACION: ESTILO DOCENTE (ROL DE PROFESOR DE EDUCACION CIVICA)

Síntesis de la situación

Una maestra de lengua de séptimo grado está preocupada por la situación de algunos de sus alumnos de la cuarta hora que vienen después de una clase de educación cívica. Le ha enviado una nota al profesor de la materia, donde le pide hablar unos minutos luego de la reunión de docentes acerca de un par de estudiantes. El profesor de educación cívica ha aceptado.

Antecedentes del profesor de educación cívica

Hace treinta años que enseña en esta escuela. Usted ha visto situaciones en las que los alumnos realmente prestaban atención, trabajaban duro y querían ser buenos ciudadanos y ha visto otras, como la de ahora, cuando a nadie le importa nada y tiene en su clase un montón de holgazanes que muestran hasta qué punto se está hundiendo la sociedad. Tiene tres chicos de esos en su clase de la tercera hora. En un momento pensó en irse a la escuela secundaria, donde podría haber enseñado ciencias políticas y trabajado con chicos realmente motivados, logrando que se metieran en programas locales y nacionales relacionados con los procesos democráticos y la política. Pero realmente disfruta de la posibilidad de influir en los años de formación de los niños. Si puede influir sobre algunos niños cuando son bien pequeños, quizá pueda ser un factor para detener la erosión de la fibra moral del país y volver a imponer un sentido de decencia moral. Usted les enseña valores, disciplina y excelencia. Les enseña a competir con justicia y a participar. Usted puede ser duro con ellos, pero ahora es el momento para que elijan ser responsables o aprendan que no ser responsable tiene sus consecuencias.

Rol del profesor de educación cívica

No conoce a esta docente que ha pedido encontrarse con usted para hablar de unos alumnos, pero le gratifica que se le pida ayuda. Está contento de ver que se respeta su trabajo fuera del departamento. Usted es excelente para imponer disciplina y puede ofrecer algunas sugerencias, o quizá la maestra de lengua quiere usar el material de su asignatura de alguna manera en una unidad. Usted está contento de ir a esta reunión y ayudar a la profesora de lengua con su problema.

NEGOCIACION: ESTILO DOCENTE (ROL DE LA PROFESORA DE LENGUA)

Síntesis de la situación

Una maestra de lengua de séptimo grado está preocupada por la situación de algunos de sus alumnos de la cuarta hora que vienen después de una clase de educación cívica. Le ha enviado una nota al profesor de la materia educación cívica donde le pide hablar unos minutos luego de la reunión de docentes acerca de un par de estudiantes. El profesor de educación cívica ha aceptado.

Antecedentes de la profesora de lengua

Ha notado que tres estudiantes sistemáticamente parecen sentirse muy "aplastados" cuando vienen a su clase. Ha hablado con ellos individualmente y encontrado que odian su clase de educación cívica, dada por un docente que tiene casi treinta años en la escuela. Parecen bastante rebeldes y atraídos por los "punks". Usted ha concluido que el docente de educación cívica usa a los tres como ejemplo de la decadencia y el colapso de la moral en la sociedad. Usted sabe que puede ser difícil manejarse con estos estudiantes, pero siente que les está llegando con la literatura. Usted considera que avergonzar a estos estudiantes es inapropiado y va en contra de su desarrollo. Usted ha visto alumnos cambiar, pero gracias al amor y la aceptación, no por ridiculizarlos. Su preocupación es que estos niños van a salir con malas calificaciones del curso de educación cívica y esto los pondrá en un camino negativo que será cada vez más difícil de cambiar.

Rol de la profesora de lengua

Usted quiere impedir que se los siga avergonzando y que se produzca un daño peor, y no quiere que el docente de educación cívica perjudique el avance que ha comenzado a lograr con estos alumnos. Quiere ayudar al docente de educación cívica a ver el problema de su actitud. Usted quiere que estos niños tengan una experiencia escolar positiva.

MEDIACION: RESTRICCIONES PRESUPUESTARIAS (ROL DE DOCENTE QUE PIDE UN TV)

Síntesis de la situación

Dos miembros del departamento de ciencias en una escuela media han presentado pedidos a su jefa. Uno de los docentes ha pedido 900 dólares para comprar un nuevo televisor de pantalla grande y un vídeo grabador para el departamento de ciencias. El otro docente, otros 900 dólares para un laboratorio móvil, que facilitaría la realización de demostraciones prácticas y experimentos. La jefa presentó estos pedidos al director, quien, a su vez, los trasladó a la comisión de asignación de recursos. La comisión de asignación de recursos decidió gastar la mayor parte de los fondos disponibles en textos de castellano y multiculturales para las clases de lengua y estudios sociales. A la jefa del departamento de ciencias se le notificó que sólo habría 800 dólares disponibles para materiales de ciencias. Los dos docentes de ciencias no coinciden en cuanto a métodos didácticos y la jefa quiere evitar tener que apoyar a uno contra el otro. La jefa les ha pedido al delegado gremial de los profesores y a uno de los asistentes psicopedagógicos que medien en este conflicto y que traten de lograr un acuerdo de los dos docentes. Los dos docentes han acordado participar en este proceso.

Antecedentes del docente que pide el TV

Usted ha estado dando clases en esta escuela media durante diecisiete años. El departamento de lengua tiene su propio TV y vídeo grabador, pero usted debe compartir uno con el departamento de estudios sociales. Usted usa muchos vídeos en la enseñanza. Los alumnos están acostumbrados a ese medio. Les gustan las películas y hay algunos vídeos excelentes para introducir conceptos, mostrar experimentos y demás. El año pasado sólo ha tenido el TV y el vídeo grabador la mitad de las veces que los pidió. Otros docentes en su departamento tienen la misma queja. Lo ideal sería tener uno en su clase todo el tiempo. Su colega más recientemente incorporado al departamento, que ha pedido el laboratorio móvil, ha hecho comentarios críticos acerca del uso de vídeos, o por lo menos eso le han dicho, pero los jóvenes piden ir a su clase.

Rol de docente que pide el TV

Su pedido de un TV y el vídeo grabador beneficiará a todos en el departamento. Beneficiará al departamento durante mucho tiempo. No quiere tener que soportar otro año de inventar actividades a último momento porque el equipo no está disponible o está roto. Usted es un docente experimentado con muchos años en el departamento. Eso debería tener algún peso cuando se decide en qué invertir los fondos. Usted ha buscado presupuestos de distintas fábricas y modelos y ha identificado el TV y el vídeo grabador que soportarían mucho uso con un mínimo de mantenimiento. Usted ha consultado con el departamento audiovisual y ellos están de acuerdo con su recomendación.

MEDIACION: RESTRICCIONES PRESUPUESTARIAS (ROL DE DOCENTE QUE PIDE EL LABORATORIO)

Síntesis de la situación

Dos miembros del departamento de ciencias en una escuela media han presentado pedidos a su jefa. Uno de los docentes ha requerido 900 dólares para un nuevo televisor de pantalla grande y un vídeo grabador para el departamento de ciencias. El otro, otros 900 dólares para un laboratorio móvil, que facilitaría la realización de demostraciones prácticas y experimentos. La jefa ha presentado estos pedidos al director, quien, a su vez, los ha trasladado a la comisión de asignación de recursos. La comisión de asignación de recursos decidió gastar la mayor parte de los fondos disponibles en textos de castellano y multiculturales para las clases de lengua y estudios sociales. A la jefa del departamento de ciencias se le ha notificado que sólo habría 800 dólares disponibles para materiales de ciencias. Los dos docentes de ciencias no coinciden en cuanto a métodos didácticos y la jefa quiere evitar tener que apoyar a uno contra el otro. La jefa les ha pedido al delegado gremial de los profesores y a uno de los asistentes psicopedagógicos que medien en este conflicto y que traten de lograr un acuerdo de los dos docentes. Los dos docentes han acordado participar en este proceso.

Antecedentes del docente que pide el laboratorio

Usted enseña en esta escuela media desde hace dos años. Le horroriza la falta de oportunidades para que los alumnos hagan experimentos. Simplemente no hay materiales para prácticas o disecciones, ya sea como demostraciones o como actividades individuales y grupales. Los docentes en esta escuela tienden a usar textos y vídeos y tomar exámenes escritos. Usted no tiene mucho apoyo de la jefa del departamento, que no quiere enfrentarse con sus profesores. Usted ha hablado con el coordinador de ciencias del distrito, que quisiera que hubiera más trabajo de experimentos hechos por los chicos. Usted ha recomendado la compra de un laboratorio móvil para que otros docentes pudieran sentirse alentados a usarlo. El coordinador del distrito ha dicho que podrían formar a todo el plantel docente para que trabajasen con el laboratorio. Usted ha sondeado el interés de otros docentes y ha tratado de sugerir que los vídeos no son realmente la mejor manera de enseñar ciencias, pero nadie lo escucha.

Rol de docente que pide el laboratorio

Usted ha sido formado para enseñar de un modo activo, basado en el descubrimiento. Usted está desesperado por tener un laboratorio y materiales de laboratorio. Siente que no está enseñando bien y que les está fallando a los chicos porque no tiene los elementos que necesita. El laboratorio más barato que ha

podido encontrar cuesta 900 dólares. Aunque está lejos de ser lo ideal, sería un comienzo. Usted pierde alumnos de sus clases y teme estar perdiendo chicos para la ciencia. Usted tiene mucho que ofrecer y se le impide ofrecerlo. Realmente necesita ese laboratorio.

MEDIACION: QUEJA DE UN DOCENTE (ROL DE JEFE DE DEPARTAMENTO)

Síntesis de la situación

Un docente que lleva dieciocho años en una escuela media ha tenido numerosas disputas con el jefe del departamento de ciencia, que ha estado en la escuela diez años (cuatro como jefe y seis enseñando), por el plan de estudios del departamento, en particular el programa de estudios de educación sexual. Este plan de estudios fue adoptado por el Estado, pero sigue siendo algo controvertido porque incluye temas tales como masturbación, sida, sexo seguro y homosexualidad. Los dos docentes han cruzado palabras de enojo y se han alzado la voz. Finalmente el jefe de departamento ha incluido una carta de reprimenda en la evaluación anual del docente. El docente ha exigido que se retirase la carta. El jefe de departamento se ha negado. El docente ha tomado contacto con el representante del sindicato para presentar una demanda. El primer paso en el proceso de demanda es intentar una mediación. El director y el representante del sindicato se han reunido con las dos partes, que han acordado recurrir a dos mediadores de fuera del departamento. Si la mediación no resuelve el problema, se dará el siguiente paso en el proceso formal de demanda.

Antecedentes

La carta que el jefe de departamento escribió dice: "Su conducta en los últimos dos años ha sido difícil, no cooperativa y no profesional. Su reciente encuentro con padres en relación con el plan de estudio de educación sexual del departamento, que resultó en una protesta en la reunión del consejo educativo, requiere una reprimenda oficial. Se espera que los docentes expresen sus opiniones acerca de cuestiones profesionales y como ciudadanos privados, pero su explotación de los temores de los padres para sus propios objetivos es otra cuestión distinta. Si usted considera que el material de los planes de estudio no es apropiado moralmente o para el desarrollo de los estudiantes, entonces debe discutirlo conmigo. Si no podemos llegar a un acuerdo, entonces es apropiado que vaya al director. Es no profesional y va contra la ética que movilice a los padres contra la escuela en un intento por lograr sus objetivos personales y religiosos sectarios. Sinceramente espero que tome en serio esta carta y analice sus acciones pasadas a la luz de la responsabilidad que tiene como educador en esta escuela. Nuestra tarea debe ser servir a nuestros niños y sus padres y no a nuestros intereses."

Rol de jefe de departamento

Usted no soporta más. Ha tenido que soportar el trabajo de este docente entre bastidores en contra de usted durante los cuatro años que ha dirigido el departamento. Ahora este docente ha logrado que los padres de algunos alumnos lo llamen inmoral. A usted le interesa profundamente el bienestar de los niños y sus familias y siente que las acciones de este profesor podrían ser dañinas. Usted quiere que se detenga la acción del docente o, mejor aún, que se vaya. Otros maestros están intimidados porque este docente parece usar insinuaciones con los padres y otros en el distrito para sugerir que quienes estén en desacuerdo con él son sospechosos moralmente. Usted piensa que tiene el apoyo de fundamentalistas de derechas que recientemente han hecho campaña por un candidato para el consejo escolar. Su candidato ha perdido por un margen muy pequeño.

MEDIACION: QUEJA DE UN DOCENTE (ROL DE DOCENTE)

Síntesis de la situación

Un docente que lleva dieciocho años en una escuela media ha tenido numerosas disputas con el jefe del departamento de ciencia, que ha estado en la escuela diez años (cuatro como jefe y seis enseñando), por el plan de estudios del departamento, en particular el programa de estudios de educación sexual. Este plan de estudios fue adoptado por el Estado, pero sigue siendo algo controvertido porque incluye temas tales como masturbación, sida, sexo seguro y homosexualidad. Los dos docentes han cruzado palabras de enojo y se han alzado la voz. Finalmente el jefe de departamento ha incluido una carta negativa en la evaluación anual del docente. El docente ha exigido que se retirase la carta. El jefe de departamento se ha negado. El docente ha tomado contacto con el representante del sindicato para presentar una demanda. El primer paso en el proceso de demanda es intentar una mediación. El director y el representante del sindicato se han reunido con las dos partes, que han acordado recurrir a dos mediadores de fuera del departamento. Si la mediación no resuelve el problema, se dará el siguiente paso en el proceso formal de demanda.

Antecedentes

La carta que el jefe de departamento escribió dice: "Su conducta en los últimos dos años ha sido difícil, no cooperativa y no profesional. Su reciente encuentro con padres en relación con el plan de estudio de educación sexual del departamento, que resultó en una protesta en la reunión del consejo educativo, requiere una reprimenda oficial. Se espera que los docentes expresen sus opiniones acerca de cuestiones profesionales y como ciudadanos privados, pero su explotación de los temores de los padres para sus propios objetivos es otra cuestión distinta. Si usted considera que el material de los planes de estudio no es apropiado moralmente o para el desarrollo de los estudiantes, entonces debe discutirlo conmigo. Si no podemos llegar a un acuerdo, entonces es apropiado que vaya al director. Es no profesional y va contra la ética que movilice a los padres contra la escuela en un intento por lograr sus objetivos personales y religiosos sectarios. Sinceramente espero que tome en serio esta carta y analice sus acciones pasadas a la luz de la responsabilidad que tiene como educador en esta escuela. Nuestra tarea debe ser servir a nuestros niños y sus padres y no a nuestros intereses."

Rol de docente

Se eliminará esta carta. No permitirá que se mancille su impecable foja de servicios. Usted tiene mucho poder como docente con mucha antigüedad en la escuela y en la comunidad. Tiene sus derechos constitucionales. Los padres tienen derecho a saber lo que enseña la escuela. Usted tiene el apoyo del ministro de su iglesia y mucha gente en la comunidad que cree que los niños no deben estar expuestos a material sexual. A los niños hay que alentarlos a alejarse del sexo, no enseñárselo y empujarlos a experimentar. A usted le preocupa profundamente el bienestar de los niños y las familias. Usted cree en que los niños deben ser niños, no convertidos prematuramente en adultos. El jefe del departamento ha perdido los valores de la mayoría de la comunidad y de la sociedad.

MEDIACION: COMISION DEL PERSONAL DOCENTE (ROL DE PARTIDARIO DE AUMENTAR LA DIVERSIDAD)

Síntesis de la situación

Un reciente informe de acreditación ha recomendado que su institución dé los pasos necesarios para tener más diversidad en su cuerpo de profesores. Se mencionó específicamente que el profesorado debía ejercer políticas para mejorar el reclutamiento y contrato de docentes calificados de grupos sin representación. El rector ha pedido a la comisión de personal que redacte guías para estas políticas rápidamente, ya que hay que iniciar lo antes posible la búsqueda para un puesto a titularizar. La comisión de personal ha tenido una reunión. Esa reunión ha terminado mal. La comisión estaba dividida respecto a la cuestión de las exigencias para la selección. Los miembros se han acusado mutuamente de racismo, de favorecer la raza por encima de la calificación y la competencia, de proteger un statu quo inaceptable. Dado que esta es una cuestión potencialmente dañina y divisionista, los co-presidentes de la comisión han decidido intentar un enfoque de mediación para resolver algunos de los problemas y reducir las tensiones. En consonancia con esto, los co-presidentes han pedido a cada miembro que nombrase otro miembro que representara bien sus intereses y preocupaciones, y los intereses de la institución. Los co-presidentes han recomendado entonces que dos miembros que representen dos perspectivas diferentes participen en una mediación. Las cuatro personas -los co-presidentes actuando como mediadores y los dos representantes- serán responsables ante toda la comisión.

Antecedentes

El profesorado tiene una excelente reputación académica. Sus docentes tienen importantes antecedentes de investigación y de publicación de trabajos y muchos participan de movimientos de reforma educativa en el Estado y a nivel nacional. De los cuarenta y siete docentes en la escuela, once son mujeres. Hay dos extranjeros en el cuerpo docente. Ninguna de las mujeres y ninguno de los miembros de minorías es profesor titular. La población estudiantil no graduada del profesorado está compuesta en un 78 por ciento por mujeres. Un 46 por ciento de sus estudiantes de posgrado son mujeres. Doce por ciento de los estudiantes son de minorías étnicas. Las minorías representan aproximadamente un 10 por ciento de la población del Estado.

Rol de partidario de aumentar la diversidad

Usted cree que el equipo de acreditaciones está en lo cierto: la institución y el profesorado vienen postergando la cuestión de la diversidad. Está claro el patrón de racismo y sexismo institucionalizado. Usted sabe esto de primera mano. Es una cortina de humo decir que quienes están a favor del cambio hacen política basada en cuestiones raciales, no les importa el nivel académico o les preocupa sólo lo que está de moda políticamente. Esta pelea es por la justicia y en contra del favoritismo y los prejuicios. Usted quiere criterios que incluyan a las mujeres y las minorías, que les permitan pasar la puerta y les den la oportunidad de competir en un juego equitativo.

MEDIACION: COMISION DEL PERSONAL DOCENTE (ROL DE PARTIDARIO DE MANTENER LAS PAUTAS ACTUALES)

Síntesis de la situación

Un reciente informe de acreditación ha recomendado que su institución dé los pasos necesarios para tener más diversidad en su cuerpo de profesores. Se ha mencionado específicamente que el profesorado tenía que tener políticas para mejorar el reclutamiento y contrato de docentes calificados de grupos sin representación. El rector ha pedido a la comisión de personal que redacte guías para estas políticas rápidamente, ya que hay que iniciar lo antes posible la búsqueda para un puesto a titularizar. La comisión de personal ha tenido una reunión. Esa reunión ha terminado mal. La comisión estaba dividida respecto a la cuestión de las exigencias para la selección. Los miembros se han acusado mutuamente de racismo, de favorecer la raza por encima de la calificación y la competencia, de proteger un statu quo inaceptable. Dado que esta es una cuestión potencialmente dañina y divisionista, los copresidentes del comité han decidido intentar un enfoque de mediación para resolver algunas de las cuestiones y reducir las tensiones. En consonancia con esto, los co-presidentes han pedido a cada miembro de la comisión que nombrase otro miembro que representara bien sus intereses y preocupaciones, y los intereses de la institución. Los co-presidentes han recomendado entonces que dos miembros que representen dos visiones diferentes participen en una mediación. Las cuatro personas -los co-presidentes actuando como mediadores y los dos representantes- serán responsables ante toda la comisión.

Antecedentes

El profesorado tiene una excelente reputación académica. Sus docentes tienen importantes antecedentes de investigación y de publicación de trabajos y muchos participan de movimientos de reforma educativa en el Estado y a nivel nacional. De los cuarenta y siete docentes en la escuela, once son mujeres. Hay dos extranjeros en el cuerpo docente. Ninguna de las mujeres y ninguno de los miembros de minorías es profesor titular. La población estudiantil no graduada del profesorado está compuesta en un 78 por ciento por mujeres. Un 46 por ciento de sus estudiantes de posgrado son mujeres. Doce por ciento de los estudiantes son de minorías étnicas. Las minorías representan aproximadamente un 10 por ciento de la población del Estado.

Rol de partidario de mantener las pautas actuales

El equipo de acreditación no ha abordado el problema de reclutar candidatos calificados pertenecientes a la minoría en un Estado con un porcentaje bajo de habitantes pertenecientes a minorías. Hay pocos candidatos destacados cuyos antecedentes académicos respondan a las necesidades del profesorado. Hay una fuerte competencia por esos pocos. Usted lamenta que las condiciones sociales limiten las oportunidades académicas para las mujeres y las minorías. Se debe hacer algo para alentar a las mujeres y a la minorías a hacer estudios de posgrado y seguir carreras académicas, pero el profesorado no puede poner en riesgo su reputación bajando los niveles de exigencia para contratar candidatos con menores calificaciones. No sería justo para los candidatos, el actual plantel docente, los estudiantes o el profesorado.

ESTUDIO DE CASO INTERCULTURAL

Este estudio de un caso le da la oportunidad de hacer prácticas de análisis de problemas, negociación y solución de problemas en colaboración. Más abajo encontrará la síntesis de la situación, el rol de miembro del plantel docente, el rol de directora y el rol del estudiante. Recomendamos el rol de directora y el rol de estudiante para su uso en un juego de roles de negociación. Use juntos cualquiera de los roles para un juego

de roles de mediación. Use todos los roles para un juego de roles de solución de problemas en colaboración. Todos los actores de roles deben tener la síntesis de la situación, además de la información sobre el rol que representarán.

Síntesis de la situación

Su escuela ha vivido un fuerte cambio en la demografía estudiantil. Se ha reducido la cantidad de estudiantes locales en un 25 por ciento y la cantidad de estudiantes extranjeros y del interior ha crecido en un 30 y un 10 por ciento respectivamente. No ha cambiado el plantel docente, predominantemente de origen local.

La escuela está tratando de diversificar el plantel docente y aumentar el número de docentes y asistentes bilingües. Sin embargo, hay una gran tensión. Varios miembros del plantel docente y estudiantes se quejan de la cantidad de recursos que se dedican a los nuevos estudiantes. Varios comentarios se han centrado en la necesidad de "recuperar nuestra escuela" y la importancia de no dejar que "ellos" nos dominen. Ayer en el comedor de los docentes, un profesor dijo: "Qué lástima, esta era una escuela hermosa con una buena reputación".

En la escuela siempre ha habido conflictos estudiantiles, pero la cantidad ha crecido en los últimos meses. Se han dado peleas entre estudiantes de distintos orígenes y entre estudiantes del mismo origen. En la mayoría de las peleas intervienen dos o tres estudiantes, pero en la disputa más reciente han participado nueve personas. Se suspendió a todos los estudiantes que participaron en la pelea, pero los estudiantes locales fueron suspendidos por uno o dos días mientras que los del interior fueron suspendidos entre tres y cinco días.

La escuela tiene un programa de mediación por los pares al que se derivan todas las disputas estudiantiles que no involucren el uso de armas o daño físico serio. Si los estudiantes no pueden solucionar sus diferencias, entonces todos son suspendidos.

Rol de docente

Usted tiene reputación de honesto y justo entre los estudiantes y los colegas. Debido a que confían en usted, varios estudiantes han venido a quejarse del trato injusto acerca de la selección de a quienes se manda a mediación. Sostienen que en toda disputa en la que hay estudiantes locales se los manda a mediación, pero cuando la disputa es entre estudiantes extranjeros o del interior, se los suspende automáticamente y no se los envía a mediación. Los estudiantes creen que la única razón por la que fueron suspendidos los estudiantes locales en la disputa de nueve personas es que uno de los estudiantes extranjeros sufrió heridas importantes.

Rol de directora

Usted es de origen local. Como directora de la escuela ha tenido que manejar una cantidad de situaciones complejas. Usted se precia de saber escuchar y comunicarse con los padres, docentes, el personal y los estudiantes. Ha estado en la escuela diez años y ha comenzado a pensar que es hora de ir a otro cargo. Pero recientemente se han dado una cantidad de eventos inquietantes en la escuela y realmente quiere resolverlos. No desea dejar a la escuela en una crisis. La mayoría de estos sucesos recientes incluyen quejas por insensibilidad a las diferencias raciales, religiosas y étnicas.

Un docente de su escuela se ha reunido ayer con usted para analizar la situación, en la que algunos estudiantes consideran que no se usa la mediación en forma equitativa para toda la población estudiantil. Los estudiantes del interior consideran que a ellos se los suspende más como consecuencia de disputas en las que intervienen estudiantes locales y que eso es injusto. Usted se precia de su equidad y no considera que en su escuela haya un doble patrón de justicia. Si se suspende a un estudiante, eso se debe a que la falta justifica esa respuesta. Además, el programa de mediación fue de su creación, lo que refleja su flexibilidad

y equidad en el manejo de conflictos en la escuela. Sin embargo, le preocupa que equivocadamente se vea una falta de justicia. En concordancia, usted ha aceptado reunirse con un representante estudiantil para discutir las preocupaciones de los estudiantes extranjeros y del interior y asegurarles que se trata a todos por igual en su escuela.

Rol de estudiante

Usted es un estudiante de origen extranjero del último año en la escuela. En los últimos tres años usted ha visto crecer las tensiones raciales, lo que considera que está en directa proporción con el mayor número de estudiantes no locales. Cuando llegó a esta escuela se sentía como alguien de afuera. Y aún se siente así, dada la composición del plantel docente; pero al mismo tiempo tiene una mayor sensación de pertenencia como parte de un grupo de estudiantes extranjeros. El año pasado participó en un programa de mediación porque consideró que sería una buena manera de manejar algunas de las situaciones que se producían en la escuela.

En este momento tiene pocas esperanzas de que cambien las cosas. Usted y otros estudiantes se han reunido con un profesor hace un par de días para quejarse del trato injusto a los estudiantes extranjeros en el programa de mediación. El profesor ha hablado con la directora. La directora ha pedido una reunión con un representante de los estudiantes para discutir la cuestión, y los otros estudiantes lo eligieron a usted. Usted no ha tenido demasiado contacto con la directora, pero sabe que ella apoya la mediación y ha sido la creadora de este programa escolar. También sabe que ella es la que autoriza todas las suspensiones. Así que se siente muy aprensivo y cauteloso en relación a esta reunión y realmente no tiene expectativas de lograr nada. No cree que la directora reconozca el racismo que hay en esta escuela. Sin embargo, sus amigos tienen esperanzas en lo que usted puede lograr.

APENDICE D

Exploración de la dinámica del poder en la resolución de conflictos

Susan J. Koch

Como lo sabe todo el que tenga experiencia en la resolución de conflictos, la importancia del poder -quién lo tiene, quién no y cómo afecta los procesos de resolución de conflictos- es uno de los conceptos fundamentales en la teoría y la práctica de la resolución de conflictos. Tener conciencia de las fuentes de poder y las maneras en que el poder influye en los procesos de resolución de conflictos es crucial para los individuos que trabajan como educadores, negociadores y mediadores. El objetivo de este apéndice es analizar la dinámica del poder en los procesos de resolución de conflictos y sugerir pasos que se pueden dar para reducir los efectos negativos potenciales del poder sobre los procesos de resolución de conflictos.

COMPRENDER EL PODER EN EL CONFLICTO

Al igual que la palabra conflicto, el término *poder* generalmente provoca una cantidad de asociaciones comunes, tales como jugadas de poder, política de poder, dominación de alguien o algo, fuente de poder, tácticas de mano dura, autoridad e influencia. A menudo se equipara poder con coerción, injusticia y fuerza. También, al igual que lo que sucede con *conflicto*, este término expresa la creencia de que el poder generalmente es negativo y a menudo significa que un individuo domina a otro. Hocker y Wilmot (1991) proponen otra orientación hacia el poder: poder junto con los demás. Se predica este punto de vista basado en los siguientes supuestos:

1. El poder está presente en toda interacción.
2. El poder no es positivo ni negativo, simplemente es.
3. El poder es producto de relaciones interpersonales, no de los individuos involucrados en ellas.
4. La gente busca equilibrar el poder, ya sea productiva o destructivamente.
5. El equilibrio de poder productivo puede darse expandiendo las fuentes de poder.
6. Es necesario un equilibrio relativo de poder para un manejo productivo del conflicto.

Esta visión, que es más compatible con una interpretación del conflicto como una oportunidad de crecimiento, contrasta con una imagen estrecha del poder. El poder no tiene por qué ser equiparado con la posibilidad de hacer daño; también puede significar la capacidad de influir en las decisiones de los demás, de maneras que sean positivas para las dos partes. Este enfoque es compatible con aquello a lo que nos referimos en la resolución de conflictos como el enfoque integrador o en el que todos ganan. Cuando las partes adoptan una postura en la que todos son ganadores, es menos probable que usen el poder en beneficio de uno y es más probable que creen maneras de satisfacer las necesidades de todas las partes.

FUENTES DE PODER

Todo individuo que participa en un conflicto tiene poder. Pero a menudo sólo se reconocen las fuentes más obvias de poder: dinero, gran tamaño físico, saber como manejar un ordenador, por ejemplo. Una de las cuestiones clave para el educador en resolución de conflictos es ser capaz de reconocer todas las fuentes de poder y todos los que tienen poder en una situación de conflicto dada.

Para complicar más la cuestión, una fuente particular de poder equivale a poder *real* sólo si los demás participantes en un conflicto dado la ven como valiosa. (Por ejemplo, alguien que es experto en básquet probablemente no sea poderoso si intenta ingresar a la banda de música de una escuela. El director

de la banda no valorará que sea bueno en el básquet.) Dicho de otro modo, el poder no es un atributo que la gente posea, como cuando se dice "Ella es una persona poderosa". Más bien el poder es un producto de relaciones sociales. El poder no puede existir a menos que alguien valore un atributo particular.

Los investigadores de conflictos clasifican las fuentes de poder de distintas maneras. Mayer (1987) presenta las siguientes:

1. *Autoridad formal.* El poder derivado de una posición formal (un puesto público, el rol de padre, un puesto administrativo en una escuela).
2. *Poder basado en los conocimientos o la información.* El poder derivado del conocimiento en determinada área o de la posesión de información que otros no tienen.
3. *Poder asociativo.* El poder derivado de los vínculos con personas poderosas (el amigo del patrón, el compañero de golf del director).
4. *Poder basado en los recursos.* Poder derivado del control de recursos valorados, como el dinero, materiales, etc.; también puede ser producto de la capacidad de negar tales recursos a los demás.
5. *Poder de procedimiento.* Control sobre los procedimientos por los que se toman decisiones (secretaria de una escuela o una oficina, persona que confecciona el temario de una reunión).
6. *Poder de sanción.* Poder derivado de la capacidad (o la capacidad percibida) de hacer daño o de impedir a otra persona dar respuesta a sus propios intereses.
7. *Poder de molestar.* Poder derivado de la capacidad de causar incomodidad; a veces se manifiesta por mensajes verbales, pero a menudo no verbales, de desinterés, falta de respeto o desacuerdo.
8. *Poder habitual.* Poder derivado del status quo ("No podemos cambiarlo porque las cosas siempre han sido así").
9. *Poder moral.* Poder que surge de apelar a valores comunes a mucha gente; a menudo es el resultado de la convicción de que uno está en lo cierto.
10. *Poder personal.* Poder derivado de atributos personales que a menudo magnifican otras fuentes de poder, signado por la confianza en uno mismo, la decisión, la resistencia, capacidad de comunicación, etc.

En la mayoría de las instancias, los individuos tienen varias de estas fuentes de poder a su disposición. Un participante es más efectivo en un conflicto cuanto más ha desarrollado varias fuentes de poder y es capaz de reconocer cuándo usar cada una (Hocker y Wilmot,

1991). Además, la gente a menudo se relaciona con otra para lograr más poder formando coaliciones (Van de Vliert, 1981). Cualquiera que haya dicho "mejor que no me pegues, porque si lo haces, mi hermana te pegará a ti", comprende el valor de las coaliciones. Una parte importante del análisis de cualquier conflicto es comprender qué clases de poder están al alcance de la gente y qué individuos están usando varios tipos de poder.

EQUILIBRAR EL PODER

Además de reconocer las fuentes y quiénes tienen varios tipos de poder, los negociadores y mediadores a menudo tienen que actuar para lograr un equilibrio de poder. Es *necesario un equilibrio relativo de poder para una resolución productiva de conflictos*.

Si no se toma en cuenta o se ignora la cuestión del equilibrio de poder, es difícil avanzar hacia una solución; las partes están demasiado ocupadas tratando de conservar el poder que creen tener, o tratando de conseguir más poder. La gente que tiene siempre mayor poder corre el riesgo de corromperse, aislarse y centrarse en sí misma. La gente que se siente impotente tiende a recurrir a la apatía, la agresión y la

violencia. En ambos casos, la actividad resultante no es productiva para ninguna de las partes ni para el proceso de resolución de conflictos. Equilibrar el poder en forma productiva e intencional generalmente es preferible a equilibrar el poder en forma destructiva (con gritos, insultos, sabotaje) como se da a menudo.

En situaciones de conflicto, hay tres acciones que podemos concretar para equilibrar el poder en forma productiva e intencional: *contención, potenciación y trascendencia*.

Las partes con gran poder pueden *contener su poder*, negándose a usar la fuente de poder que tienen. Por ejemplo, un adolescente físicamente más grande, puede elegir no golpear a un compañero de clase más pequeño; el director puede elegir no sancionar a un estudiante, un padre puede elegir no enviar a la hija a su cuarto; un docente puede elegir no impedirle a un niño salir al recreo. Si en el pasado se veían estas acciones como lo esperado o típico, la contención puede cambiar la espiral descendente de los eventos que se dio muchas veces en el pasado.

Una persona con gran poder también puede cambiar a una relación más dependiente con una parte en disputa. Esto llevará el poder hacia el equilibrio e incrementará la naturaleza de colaboración de sus interacciones. Por ejemplo, una persona en la oficina puede tener mayores conocimientos de computación, lo que la coloca en una situación de mayor poder a los ojos de los demás. La experta en computación puede pedir a otro empleado que la ayude a mejorar sus aptitudes para entrevistar. Así ella se hace dependiente de ese experto en entrevistas.

Potenciar es la segunda manera de equilibrar el poder. Potenciar es algo que podemos hacer para nosotros mismos o para los demás, o algo que los demás pueden hacer para nosotros. Una manera de dar poder a un individuo con menos poder es darle nuevos conocimientos, nuevas relaciones o control de más recursos. Esta es la base del auspicio: se da poder a una persona de menos poder a través de la relación con personas de mayor poder. Otra manera de dar poder es crear estructuras en las que todos tienen la oportunidad de hacerse oír. También se transfiere poder cuando se invierte a un tercero con el poder de intervenir a favor de los menos poderosos. El mediador, por su presencia, a menudo fortalece a los menos poderosos, porque el proceso de mediación -si se maneja correctamente- asegura que todos puedan decir lo suyo.

Una tercera manera de equilibrar el poder es ir más allá o *trascender* una estructura de ganadores y perdedores y acordar trabajar para mejorar la relación tanto antes como durante el conflicto. La gente puede acordar (y los mediadores pueden sugerir) conductas que no se permitirán durante las negociaciones (nada de irse durante una discusión, por ejemplo). También pueden acordar que si se da un desequilibrio importante de poderes, la persona con mayor poder trabajará activamente con la persona de menor poder para alterar el equilibrio de un modo útil (o se puede recurrir a un mediador o consejero externo para alcanzar este objetivo). Esta trascendencia muestra claramente que la relación misma es de primordial importancia y que las partes sinceramente quieren encontrar una solución que sea positiva para ambas.

Una característica positiva de la trascendencia, que se puede observar comúnmente en las amistades sólidas, es que la persona transitoriamente necesitada o más débil en la relación puede recurrir a reclamar más tiempo, espacio, dinero, capacitación, empatía u otros recursos con la confianza de que esta acción no sólo equilibrará finalmente los poderes sino que además será comprendida por la otra parte. Esta es la gestión de paz interpersonal en su mejor expresión.

Existan en una relación de amistad, una familia, el plantel docente en una escuela o el de una repartición oficial, los desequilibrios de poder que duran mucho tiempo dañan las relaciones y hacen difícil la resolución de conflictos. Tener conciencia de las fuentes de poder, cómo afecta el poder los procesos de resolución de conflictos y las maneras en que se puede equilibrar el poder, son componentes cruciales en la capacitación para la resolución de conflictos.

REFERENCIAS

- Hocker J - y Wilmot W. (1991). *Interpersonal conflict* (3ra ed.) Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Mayer, B. (verano de 1987). "The dynamics of power in mediation and negotiation". *Mediation Quarterly*, págs. 296-305.
- Van de Vliert, E. (setiembre de 1981). "Siding and other reactions to a conflict". *Journal of Conflict Resolution*, págs. 410-418.

APENDICE E

Lecturas recomendadas

Estas listas de lecturas están divididas en cuatro áreas de interés -resolución de conflictos, prevención de la violencia, diversidad cultural y reducción de prejuicios, y cambio organizativo y conducción de las escuelas- para ayudar en la selección de materiales para uso personal o en el aula.

Resolución de conflictos

- Axelrod, R. M. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.
- Bodine, R. J., Crawford, D. y Schumpf, F. (1994). *Creating the peaceable school*. Champaign, IL: Research Press.
- Bolton, R. (1979). *People skills: How to assert yourself, listen to others, and resolve conflicts*. New York: Simon & Schuster.
- Coser, L. (1956). *The functions of social conflict*. New York: Macmillan.
- Deutsch, M. (1991). *Educating for a peaceful world*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Deutsch, M. (1986). *Conflict resolution: Theory and practice*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and restrictive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewey, J. (1949). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fisher, R., Ury, W. y Patton, B. (1991). *Getting to yes: Negotiating agreement without giving in* (segunda edición). New York: Penguin Books.
- Girard, K., Rilk, J. y Townley, A. (1985). *Peaceful persuasion: A guide to creating mediation dispute resolution programs on college campuses*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.
- Hocker, J. y Wilmot, W. (1991). *Interpersonal conflict* (3ra ed.) Dubuque, IA: W. C. Brown.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Keefe, T. y Roberts, R. (1991). *Realizing peace*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Kohn, A. (1986). *No contest: The case against competition*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kreidler, W. (1984). *Creative conflict resolution: More than 200 activities for keeping peace in the classroom*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Lam, J. (1989). *The impact of conflict resolution programs on schools: A review and synthesis of the evidence*. Amherst, MA: National Association for Mediation in Education.
- LeResche, D. (Comp.). (1993). "Native American perspective on peacemaking." *Mediation Quarterly*, 10(4), 321-432.
- Moore, C. (1986). *The mediation process: Practical strategies for resolving conflict*. San Francisco: Jossey-Bass. En castellano: *El proceso de mediación*, Ed. Granica, Buenos Aires-Barcelona, 1996.
- Sandole, D. J., y Van der Merwe, H. *Conflict resolution theory and practice: Integration and application*. New York: Manchester University Press.
- Schellenberg, J. (1982). *The science of conflict*. New York: Oxford University Press.

Schrumpf, F., Crawford, D. K. y Usadel, H.C. (1991). *Peer mediation: Conflict resolution in schools*. Champaign, IL: Research Press.

Prevención de la violencia

- Creighton, A. y Kivel, P. (1992). *Helping teens stop violence*. Alameda, CA: Hunter House.
- Eron, L. D. (1982). "Parent-child interaction, television violence and aggression in children". *American Psychologist*, 37(2), 197-211.
- Eron, L. D. (1980). "Prescription for reduction of aggression". *American Psychologist*, 35(3), 244-252.
- Garbarino, J., Dubrow, N., Kostelny, K. y Pardo, C. (1992). *Children in danger. Coping with the consequences of community violence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goldstein, A. P. (Comp.). (1988). *The prepared curriculum Teaching prosocial competencies*. Champaign, IL: Research Press.
- Goldstein, A. P. y Glick, B. (1987). *Aggression replacement training: A comprehensive intervention for aggressive youth*. Champaign, IL: Research Press.
- Prothro-Stith, D. y Weissman, M. (1991). *Deadly consequences: How violence is destroying our teenage population and a plan to begin solving the problem*. New York: Harper Collins.
- Spergel, I.A. (1991). *Youth gangs: Problems and responses*. Washington, DC: U. S. Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention.
- Vigil, J. D. (1988). *Barrio gangs: Street life and identity in southern California*. Austin, TX: Austin University Press.

Diversidad cultural y reducción de prejuicios

- Allport, G. (1979). *The nature of prejudice*. Reading MA: Addison-Nesley.
- Condon, J. y Fathi, Y. (1989). *An introduction to intercultural communication*. New York: Macmillan.
- Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum tools for empowering young children*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Gabelko, N. y Michaelis, J. *Reducing adolescent prejudice: A handbook*. New York: Teachers College Press.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice. Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Harris, P. y Movian, R. (1989). *Managing cultural differences*. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Hernández, H. (1989). *Multicultural education: A teachers guide to content and process*. Columbus, OH: Merrill Publishing.
- Jankins, C. (1982). *A look at gayness: An annotated bibliography of gay material for young people*. Ann Arbor, MI: Kindred Spirit Press.
- Katz, J. (1982). *White awareness: Handbook for anti-racism training*. Norman: University of Oklahoma Press.
- LeBaron, D. M., Lund, B. y Morris C. (1994). *Report of the multiculturalism and dispute resolution project*. Victoria, BC: University of Victoria, UVIC Institute for Dispute Resolution.
- Renyi, J. (1993). *Going public: Schooling for a diverse democracy*. New York: The New Press.
- Samovar, L. y Porter, R. (1990). *Intercultural communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Tannen, D. (1990). *Ybujust don't understand: Women and men in communication*. New York: William Morrow. En castellano: *Tú no me entiendes*, Javier Vergara Editor, Buenos Aires, 1991.

Cambio organizativo y conducción de escuelas

Girard, K., Rifkin, J. y Townley, A. (1985). *Peaceful persuasion: A guide to creating mediation dispute resolution programs on college campuses*. Washington, DC: National Institute for Dispute Resolution.

Murphy, E. C. y Snell, M. (1993). *The genius of Sitting Bull- 13 heroic strategies for today's business Leaders*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Poplin, M. y Weeves, J. (1992). *Voices from the inside: A report on schooling from inside the classroom* Claremont, CA: Claremont Graduate College. (Disponible en el Institute for Education in Transformation del Claremont Graduate College. Tel. 909-621-8287.)

Tichy, N. M. (1983). *Managing strategic change: Téchnical, polítical and cultural dynamies*. New York: Wiley.

APENDICE F

Ejemplos de guías de cursos

Las siguientes guías ilustran algunas de las maneras en que se puede seleccionar y aplicar material de este manual, según el tiempo disponible y el contexto del programa. Una de las guías sugiere qué materiales se podrían usar en una breve introducción a la resolución de conflictos. Las otras sugieren la orientación para un curso o taller de puntaje mínimo y para un curso completo sobre el tema.

SESION DE UNA O DOS HORAS (PARTE DE UN CURSO SOBRE METODOS DE ELABORACION DE PLANES DE ESTUDIO)

I. Presentación

A. Ideas introductorias acerca del conflicto (Módulo 1)

1. Hay muchas definiciones del conflicto y muchas asociaciones con esa palabra.
2. Conflicto no indica simplemente que haya diferencias, ya que las diferencias en cuanto a convicciones, ideas, opiniones y costumbres pueden o no llevar al conflicto según cómo, cuándo y dónde se manifiestan dichas diferencias.
3. El conflicto no es negativo ni positivo.
4. Es importante entender que el conflicto es parte orgánica de la condición humana.
5. Adoptamos respuestas habituales al conflicto y debemos aprender nuevas maneras de entender y responder al conflicto.

B. Principios de la negociación en colaboración y la mediación (Módulo 3)

1. La negociación se da entre amigos, miembros de una familia y socios dentro de y entre organizaciones.
2. La negociación es un proceso paso a paso sin ayuda externa, que incluye negociar, recoger opiniones, encontrar intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan, evaluar opciones y crear un acuerdo.
3. Hay algunas condiciones, tales como la motivación para arreglar una disputa, que favorecen una resolución exitosa. Otras condiciones, tales como un desequilibrio de poder, pueden impedir una negociación exitosa.
4. La negociación en colaboración se puede convertir en un proceso estructurado y formal con la ayuda de un tercero.

C. Programas de resolución de conflictos en las escuelas (Módulo 4)

1. Los programas en las escuelas van desde los planes de estudio hasta los programas de mediación por los pares y desde estar centrados en los estudiantes y el aula hasta abarcar al plantel y el conjunto de la escuela.
2. Hay tres categorías de enfoques de aplicación: dentro del aula, mediación conducida por los pares en la escuela y administración local.
3. La resolución de conflictos aparece en los planes de estudios sociales, literatura, instrucción cívica y educación sanitaria.
4. Los enfoques para el aula incluyen la integración en los planes de estudio comunes, estilo de conducción de clases, enseñar a los estudiantes cómo resolver disputas y planes de estudio sobre prevención de la violencia.

D. Las técnicas de la resolución de conflictos (Módulo 2)

1. Los problemas de comunicación incluyen metas poco claras, falta de atención y malinterpretaciones.
2. Los remedios para problemas de comunicación incluyen escuchar activamente, centrarse en lograr que se lo entienda a uno, hablar de uno mismo, hablar con un objetivo, adaptarse a las diferencias de edad, sexo, cultura, etc.
3. Los inhibidores de la comunicación incluyen interrumpir, juzgar, hacer burla, criticar, dar consejos, cambiar de tema, dominar la discusión, engañar y negarse a negociar.

II. Ejercicios: técnicas de comunicación (Módulo 2)

A. Ejercicio 2.2. Tomar conciencia

B. Ejercicio 2. 10. Mejorar la comunicación usando mensajes con "yo"

CURSO 0 TALLER DE RESOLUCION DE CONFLICTOS EN UNA UNIDAD EN QUINCE HORAS

I. La naturaleza del conflicto

A. Ideas introductorias acerca del conflicto

1. Hay muchas definiciones del conflicto y muchas asociaciones con esa palabra.
2. Conflicto no indica simplemente las diferencias, ya que las diferencias en cuanto a creencias, ideas, opiniones y costumbres pueden o no llevar al conflicto, según cómo, cuándo y dónde se manifiestan dichas diferencias.
3. El conflicto no es positivo ni negativo.
4. Es importante comprender que el conflicto es una parte orgánica de la condición humana.
5. Nos creamos respuestas habituales al conflicto y debemos aprender nuevas maneras de entender y responder al conflicto.

B. Aprender nuevas maneras de ver y entender el conflicto. Analizar las creencias

1. En cualquier disputa es útil examinar las creencias de las partes en cuanto a lo que puede suceder. Alguna gente cree que el conflicto debe resultar en que una parte gane y la otra pierda, o que en una situación de conflicto todos deben hacer concesiones; hay otras creencias que también tienen importante peso.
2. Las creencias acerca de lo que puede suceder con la resolución de conflictos pueden estar fundadas en las creencias y actitudes acerca de las relaciones, con qué fuerza uno se concentra en sus objetivos, características personales, experiencias pasadas, si uno se siente cómodo imponiéndose y siendo agresivo, las normas culturales, los valores, las expectativas.

C. Aprender nuevas maneras de ver y entender el conflicto. Analizar las posturas

1. Examine lo que las partes dicen que quieren. Por ejemplo, ¿las partes asumen posiciones? ¿Se centran en lograr un resultado específico y concreto? ¿Pueden identificar sus intereses y los objetivos más amplios que cada bando trata de alcanzar?
2. Examine hasta qué punto las partes parecen conscientes de sus necesidades y los factores culturales que influyen en el conflicto.

3. Subraye que es más probable alcanzar una solución satisfactoria cuando
- la gente involucrada entiende que hay que dar respuesta a las necesidades de fondo,
 - se analizan los intereses de todos,
 - se distinguen las posiciones de los intereses,
 - se definen los intereses, no se los da por supuestos,
 - el centro de la discusión son los intereses y no las posiciones,
 - los intereses en conflicto se consideran como un problema común a ser resuelto,
 - se reconocen y entienden las diferencias culturales.

D. Ejercicios (Módulo 1)

1. Ejercicio 1.2. Metáforas de conflicto
2. Ejercicio 1.5. El caso de la bella mariposa

II. Orientaciones y aptitudes básicas

A. Sensibilidad cultural

1. Los factores culturales cumplen una importante función en la manera como se viven y resuelven los conflictos.
2. El juego entre factores culturales puede ser experimentado por un individuo o entre individuos. También puede ser un factor que determine la dinámica de la resolución del conflicto la cultura del ámbito en el que se da un conflicto o en el que se está resolviendo.
3. Algunos conflictos son interculturales, pero todos los conflictos involucran diferencias culturales.
4. La capacidad de reconocer y entender el efecto de las diferencias culturales es importante para la resolución exitosa de conflictos.
5. Las técnicas de comunicación son un vínculo en el proceso de escuchar y entender diferencias culturales.

B. Técnicas de comunicación en la resolución de conflictos

1. Los problemas de comunicación incluyen objetivos no claros, falta de atención y malinterpretación.
2. Los remedios para la comunicación incluyen escuchar activamente, concentrarse en lograr que se lo entienda, hablar de uno mismo, hablar con un objetivo, y adaptarse a las diferencias de edad, sexo, cultura, etc.
3. Los inhibidores de la comunicación incluyen interrumpir, juzgar, hacer burla, criticar, dar consejos, cambiar de tema, dominar la discusión, engañar y negarse a negociar.

C. Técnicas de pensamiento lateral para ayudar a la resolución de conflictos

1. El pensamiento lateral incluye evaluar opciones, generar más ideas, imaginar consecuencias y resultados, y crear soluciones únicas.
2. Las estrategias del pensamiento lateral incluyen emplear el brainstorming, cambiar la perspectiva sobre el problema y su alcance, buscar el beneficio conjunto y evaluar opciones desde el punto de vista del otro.

D. Ejercicios (Módulo 2)

1. Ejercicio 2.2. Tomar conciencia
2. Ejercicio 2.5. Cultura y conflicto
3. Ejercicio 2.6. Técnicas de escucha activa

4. Ejercicio 2.9. Reencuadre
5. Ejercicio 2.10. Mejorar la comunicación usando mensajes con "yo"
6. Ejercicio 2.13. Desafíos de la resolución de problemas

III. Procesos de resolución de conflictos

A. Negociación en colaboración

1. La negociación se da entre amigos, miembros de una familia y socios dentro de y entre organizaciones.
2. La negociación es un proceso paso a paso sin la intervención de un tercero, que incluye la disposición a negociar, conocer puntos de vista, encontrar intereses comunes, crear opciones en las que todos ganen, evaluar las opciones y elaborar un acuerdo.
3. Hay algunas condiciones tales como la motivación para solucionar una disputa, que favorecen la conclusión exitosa. Otras condiciones, tales como el desequilibrio de poder, pueden impedir una negociación exitosa.
4. Los pasos en el proceso de negociación en colaboración incluyen:
 - acordar negociar;
 - conocer los puntos de vista;
 - encontrar intereses comunes;
 - crear opciones en las que todos ganen;
 - evaluar opciones;
 - elaborar un acuerdo.

B. Ejercicios

1. Ejercicio 3.3. Simulacro de negociación
2. Ejercicio 4.3. Momentos educativos

CURSO DE CUARENTA Y CINCO HORAS SOBRE LA RESOLUCION DE CONFLICTOS EN LA EDUCACION, EN TRES UNIDADES

I. La naturaleza del conflicto (Módulo 1)

A. Ejercicio 1.3. Palabras que significan conflicto

B. Ideas introductorias acerca del conflicto

1. Hay muchas definiciones del conflicto y muchas asociaciones con la palabra.
2. El conflicto no se refiere simplemente a que haya diferencias, ya que las diferencias en cuanto a creencias, ideas, opiniones y costumbres pueden o no llevar al conflicto, según cómo, cuándo y dónde se manifiestan.
3. El conflicto no es positivo ni negativo.
4. Es importante entender que el conflicto es parte orgánica de la condición humana.
5. Asumimos respuestas habituales al conflicto y debemos aprender nuevas maneras de comprender y responder al conflicto.

C. Ejercicios

1. Ejercicio 1.2. Metáforas de conflicto
2. Ejercicio 1.4. Maneras de analizar el conflicto
3. Ejercicio 1.6. Análisis de conflictos

II. Orientaciones y técnicas básicas de la resolución de conflictos (Módulo 2)

A. Autoevaluación: examinar las propias creencias, actitudes y conductas

1. El conflicto como algo constructivo.
2. Los conflictos como problemas que la gente es capaz de aprender a resolver por su cuenta.
3. El conflicto como un problema común a solucionar en forma cooperativa.
4. La resolución de conflictos como una manera de enriquecer el aprendizaje y las relaciones interpersonales.
5. La resolución de conflictos como educación para la paz y un medio para hacer crecer la paz y la no violencia en nuestro mundo.
6. La resolución de conflictos para la ciudadanía en una sociedad democrática.
7. La resolución de conflictos como una responsabilidad social que las escuelas y los docentes deben asumir.
8. La resolución de conflictos como parte de los métodos en el aula, planes de estudio y el ambiente general de la escuela.
9. La resolución de conflictos como un medio para crear un ambiente pacífico en la escuela a través de experiencias en el aprendizaje cooperativo, el debate estructurado, la mediación escolar, las técnicas de comunicación, la no violencia, la compasión, la confianza, la justicia, la expresión de las emociones, respeto por uno mismo y por los demás, y la aceptación de diferencias culturales.

B. Sensibilidad cultural

1. Los factores culturales cumplen una función importante en cuanto a cómo se viven y se resuelven los conflictos.
2. El juego entre factores culturales puede ser experimentado por un individuo y entre individuos. La cultura del medio en el que se da el conflicto o en el que se resuelve, también puede ser un factor en la dinámica de la resolución de conflictos.
3. Algunos conflictos son interculturales, pero todos los conflictos incluyen diferencias culturales.
4. La capacidad de reconocer y entender el efecto de las diferencias culturales es importante para tener éxito en la resolución de conflictos.
5. Las técnicas de comunicación son un eslabón en el proceso de poder escuchar y entender en un marco de diferencias culturales.

C. Las técnicas de comunicación en la resolución de conflictos

1. Los problemas de comunicación incluyen una mala definición de los objetivos, falta de atención y malentendidos.
2. Los remedios de comunicación incluyen ejercer la escucha activa, centrarse en lograr hacerse entender, hablar de uno mismo, hablar con un propósito y adaptarse a las diferencias de edad, sexo, cultura, etc.
3. Los inhibidores de la comunicación incluyen interrumpir, juzgar, burlarse, criticar, dar consejos, cambiar de tema, dominar la discusión, engañar y negarse a negociar.

D. Ejercicios

1. Ejercicio 2.2. Tomar conciencia
2. Ejercicio 2.1. Estilos de conflicto en la clase
3. Ejercicio 2.4. Clarificar las orientaciones hacia la resolución de conflictos

4. Ejercicio 2.5. Cultura y conflicto
5. Ejercicio 2.6. Técnicas de escucha activa
6. Ejercicio 2.7. Aclarar el significado con preguntas abiertas
7. Ejercicio 2.8. Sintetizar
8. Ejercicio 2.9. Reencuadrar
9. Ejercicio 2. 10. Mejorar la comunicación usando mensajes con "yo"
10. Ejercicio 2. 11. Analizar la ira
11. Ejercicio 2. 13. Desafíos de la resolución de problemas

III. Procesos de resolución de conflictos (Módulo 3)

A. Enfoques de la resolución de conflictos

1. Negociación, conciliación, mediación, búsqueda de datos, arbitraje.
2. Los enfoques se diferencian por el uso de terceros, los intereses específicos representados, quién tiene el control de la solución y procedimientos formales versus informales, o estructurados versus no estructurados.

B. Negociación en colaboración

1. La negociación se da entre amigos, miembros de una familia y socios dentro y entre organizaciones.
2. La negociación es un proceso paso a paso, no asistido, que incluye acordar negociar, recoger los puntos de vista, encontrar intereses comunes, crear opciones en las que todos ganan, evaluar opciones y crear un acuerdo.
3. Hay precondiciones, tales como la motivación para solucionar una disputa, que favorecen una conclusión exitosa, y precondiciones, tales como los desequilibrios de poder, que pueden impedir negociaciones exitosas.

C. Ejercicios

1. Ejercicio 3. 1. Nuevamente el caso de la bella mariposa
2. Ejercicio 3.3. Simulacro de negociación
3. Ejercicio 3.4. Mediación informal
4. Ejercicio 3.6. Simulacro de mediación
5. Ejercicio 2.3. Responder al conflicto

IV. Crear bases lógicas y aplicaciones para la resolución de conflictos en la educación (Módulo 4)

A. El surgimiento de programas de resolución de conflictos en las escuelas

1. Muchos de los programas escolares de los setenta nacieron de la creciente preocupación por la violencia en las escuelas.
2. Ahora hay en Estados Unidos más de seis mil programas con más de 300.000 estudiantes formados en las técnicas básicas de la negociación en colaboración. En unos pocos estados ahora es obligatorio incluir esta capacitación en los programas de estudios oficiales.
3. Los programas en las escuelas van desde su inclusión en planes de estudio hasta los programas de mediación conducida por los pares, y desde estar centrados en los estudiantes y el aula hasta incluir el plantel y abarcar toda la escuela.

4. La resolución de conflictos aparece en los estudios sociales, lengua, instrucción cívica y estudios sanitarios, en distintos abordajes del manejo de clases, y en programas de asistencia psicopedagógica.

B. Nueve áreas en las que la resolución de conflictos se vincula con la educación

1. *Educación para la democracia.* Se puede considerar que la resolución de conflictos aporta tanto las técnicas como el apoyo requerido para la participación democrática y las experiencias de conflicto productivo que crean un tejido social cohesionado.
2. *Educación progresiva-* Las estrategias de resolución de conflictos reflejan los principios de la educación progresiva, poniendo énfasis en el aula como una comunidad. Enseñarlas en las escuelas favorece el objetivo de capacitar a los estudiantes para ser miembros de una sociedad justa y armoniosa.
3. *Aprendizaje cooperativo.* La resolución de conflictos capacita en cuestiones tales como la comunicación interpersonal y el análisis, y enseña a ser responsable, parte importante del aprendizaje cooperativo.
4. *Educación en una sociedad multicultural.* Si bien la resolución de conflictos no responde a todas las cuestiones complejas que surgen en una sociedad multicultural, ofrece técnicas y marcos para manejar diferendos de modos que pueden conducir a mejor comunicación, mayor comprensión y menor temor.
5. *Educación multicultural.* La conciencia de la propia cultura y las de los demás, y de cómo la cultura afecta las normas, los valores y la conducta, es importante tanto en la resolución de conflictos como en la educación multicultural. La resolución de conflictos ofrece la posibilidad de practicar técnicas básicas para los objetivos de la educación multicultural, mientras que la educación multicultural transmite la conciencia y la sensibilidad necesarias para una efectiva resolución de conflictos.
6. *Respuestas constructivas a la injusticia.* Los procesos de resolución de conflictos pueden aportar tanto un marco de comunicación como un canal para discutir los prejuicios que muchos estudiantes perciben.
7. *Prevención de la violencia.* La resolución de conflictos ofrece maneras de ver y responder a los conflictos con los pares que pueden llevar a dar poder y confianza sin violencia. Hay evidencia de que los programas de resolución de conflictos pueden tener que ver con una reducción de la agresión y las suspensiones por peleas.
8. *Pensamiento crítico.* La resolución de conflictos significa desarrollar y aplicar todas las técnicas del pensamiento crítico a la experiencia concreta de los estudiantes, y abordajes tales como el "debate constructivo" demuestran cómo se pueden integrar elementos de la resolución de conflictos con el pensamiento crítico de muchas maneras.
9. *Administración local.* La resolución de conflictos ofrece un marco compartido para quienes están involucrados en la administración local, incluyendo técnicas prácticas, no sólo para manejar conflictos, sino también para mejorar la toma de decisiones.

C. Ejercicios

1. Ejercicio 4.1. La resolución de conflictos en las escuelas
2. Ejercicio 4.3. Momentos educativos
3. Ejercicio 4.2. Crear bases lógicas para la resolución de conflictos
4. Ejercicio 4.4. Planificación para la implementación de la resolución de conflictos por estudiantes de profesorado

Índice temático y onomástico

A

Actitudes: en relación al conflicto 56-61, 69-72, 81 y la resolución de conflictos 91-98, 116-121, 309-313 en los cursos 311, 315
Administración: de la clase 224-232, 321 local: 223-224
Afinidad de grupo, lista 183
Allport, G. 304
Anaheim y multiculturalismo 215
Aprendizaje, cooperativo 214
Arbitraje, definición 161
Association for Supervision and Curriculum Development 93
Augsberger, D. 90-91, 108
Autoevaluación y resolución de conflictos 87-91, 104 105, 11-121 en cursos 315-316
Axelrod, R.M. 301

B

Beneficios comunes, pensamiento lateral para 107
Bodine, R. J. 95, 96, 109, 164,176,301
Bolton, R. 104, 108, 301
Brain, storming: para la resolución de conflictos 106-107, 155-158
Búsqueda de datos, definición 161

C

Cambios en la organización, referencias sobre 305
Camellos, ejercicio 152-153
Carlsson-Paige, N. 221, 235
Carnegie Council on Adolescent Development 220. 235
Center for Teaching Peace 94
Chicago y multiculturalismo 215
Childrens Project for Friends 209
Colaboración en la negociación 162-169, 185-187
Comunicación, técnicas: lista de, 132 y resolución de conflictos, 100-103, 130 en los cursos, 309, 312, 316,317 en la negociación, 167-168
Community School Movement 92
Conciliación, definición 161
Condon, J.304
Confidencialidad en la mediación, 172
Conflicto: análisis de la naturaleza de 45-84 analizar, 69-75, 78-82, 321 creencias sobre, 54-56, 71-73,81 categorías de, 52-54 antecedentes conceptuales de, 46-48 y características culturales, 45, 49-50 definir, 46-48 y las necesidades de desarrollo, 60 guía de discusión sobre, 79-82 ejercicios sobre, 63-84 hacer preguntas centradas en, 73 e intereses, 57-58, 74-77 metáforas de, 65, 311, 315 objetivos de los módulos para, 46 naturaleza de, en los cursos, 310-311, 314-315 y necesidades, 58-59, 74-77 orígenes de, 48-50, 69 posiciones en, 57, 74-77, 97 principios de, 45-46 referencias a, 61 respuestas a, 113-114, 119-121, 321 escultura de, 83 fuentes de, 50-52, 73, 79-84 y posturas, 57, 74-77, 97 estilos de, 111- 121 palabras que significan, 67
Conflicto, evaluación de actitudes 90 instrumento de estilo 90 instrumento de modo 89
Consenso, definición 175

Creencias. Ver Actitudes

Creación de consenso: para la resolución alternativa de disputas, 175-176, 200-205 aplicaciones en educación, 227-228 paso en la, 201 ~205

Coser, L. 301

Crawford, D. 95, 96, 109, 132, 164, 171, 176-177, 301, 303

Creighton, A. 184, 226, 235, 303

Culturas: estudio de un caso, 156, 192-193, 289-291 y conflicto, 49-50, 52, 55 y la resolución de conflictos, 98-99, 102, 126, 129 en los cursos, 34, 312, 313, 316 definición, 48 y cuestiones de la educación, 215-217, 320 y el poder, 180-182 referencias, sobre, 304 305

D

Dar poder para lograr equilibrio 298-299

Davis, A. 239

Decker, R. 171, 175, 177

Delaware, Universidad de 234 curso en 234

Democracia, educación para la 212-213, 319

Derman-Sparks, L. 304

Deutsch, M. 46, 53, 61, 71, 80-81, 92, 96, 109, 214, 223, 235, 301, 302

Desarrollo, necesidades de, y conflicto 60

Dewey, J. 213, 235, 302

Diamond, L. 58, 61

Dubrow, N. 219, 235, 303

E

Educación: aplicaciones para la resolución de conflictos, 207-247 supuestos en, 207-208 y la conducción de la clase, 226, 228-230 antecedentes conceptuales sobre, 209-224 técnicas de resolución de conflictos en, 90, 91-98, 111-158 y el aprendizaje cooperativo, 214 ejemplos de guías de cursos, 307-321 ejecución en los planes de estudio, 224~230, 244-247 para la democracia, 212-213, 319 ejercicios para, 237-247 ejecución en, 224-230, 244, 247 y respuestas a la injusticia, 217-219, 320 mediación en, 174 objetivos de los módulos para, 208 en la sociedad multicultural, 215-217, 320 mediación de los pares en, 224, 226-227 planificación en, 231 programas en, 308, 309 progresiva, 213-214 referencias sobre, 235, 236 administración local en, 223-232, 321 momentos en, 242 tendencias en, 209, 211 prevención de la violencia en, 219-222, 226, 234

Educadores por la Responsabilidad Social 93

Ejecución: en cursos 321 en aplicaciones educativas 224-230, 244, 247

Ejercicios, para la resolución alternativa de disputas, 178, 205 sobre conflictos, 63-84 sobre la resolución de conflictos, 111-157 para aplicaciones educativas, 237-249

Emociones y resolución de conflictos 103-106, 145, 316

Emporia State University, curso en 234

Eron, L.D. 303

Escucha activa: para la resolución de conflictos 101, 130-132 en cursos 309, 312, 313

Escuela pacífica y la resolución de conflictos 95

Escultura de conflicto 83

F

Facilitador, su rol 175-176, 204

Fathi, Y. 304

Fisher, R. 100, 103-104, 106, 166, 173, 302

Follett, M. P. 91, 165
Formación docente, planificar para la resolución de conflictos en 231-235, 244-247
Frases con yo: para la resolución de conflictos 102, 142-144 en cursos 309-313, 317

G

Gabelko, N. 304
Garbarino, J. 219-220, 235, 303
Gilligan, C. 304
Girard, K. 161, 174, 177,302,305
Glasser, W. 51, 58, 61
Glick, B. 303
Go1dstein, A. P. 303
Grupos, creación de consenso en: 200-205

H

Harris, P. 304
Harvard Negotiation Project 100
Harvard University, Escuela de Educación de Posgrado 221
Hemández, H. 304
Hocker, J. 46, 61, 90, 103, 109, 165, 168, 171, 177, 294,296,300,302
Houston y multiculturalismo 215

I

Injusticia, respuesta a la 217-219, 320
Ira y la resolución de conflictos 104-105, 145-148 en los cursos 317
Intereses y el conflicto 57-58, 74-77
International Center for Cooperation and Conflict Resolution 92
Iowa, Universidad del Norte de: cursos en 234 y la educación para la democracia 213

J

Jackson, D. 235, 242
Jankins, C. 304
Johnson, D. W. 214, 222, 236,302
Johnson, R. T. 214, 222, 236,302
Juegos de roles: guías para 257-262 interculturales 289~292 para la negociación 263275

K

Katz, J. 304
Keefe, T. 302
Keitner, J. W. 171
Kilmann, R. 89, 109
Kivel, P. 184, 226, 235, 303
Koch, S. J. 171, 175, 177,293
Kohn, A.302
KosteIny, K. 219, 235, 303
Kreidler, W. 90, 93, 95, 109,112,115,302

L

Lam J. 221, 236, 302

Liderazgo, heroico 56
Línea azul, ejercicio de 149
LeBaron, D. M. 304
LeResche, D. 302
Levin, D. E. 221, 235
Los Angeles y multiculturalismo 215-216
Lund, B. 304

M

Mace D. 105, 109
Mace, V. 105, 109
Mariposa bella, caso de: para la resolución alternativa de disputas, 178 conflicto en, 74-77 en cursos, 311, 318
Manejo del aula y aplicaciones educativas 225-226
Maslow, A. 58, 61
Mayer, B. 295, 300
McCarthy, C. 93, 94, 110
Mediación: para la resolución alternativa de disputas beneficios, 174-175 en cursos, 308-317 definición, 161 formal, 192-196 informal, 189-191, 196 por los pares, 225, 226, 227 juegos de roles para, 276-288 simulacro de, 197 pasos en, 169-170
Mediador, rol 171-172
Metáforas, de conflicto 65, 311, 315
Michaelis, J. 304
Moderación, para equilibrar el poder 297-299
Momentos educativos: en cursos 314, 321 en aplicaciones educativas 242
Moore, C. 53, 61, 70, 71, 80, 163, 174, 177, 302
Morris, C. 304
Movan, R. 304
Multicultural, estudio de caso: y la resolución de conflictos, 215-217, 320 para la demostración de mediación, 185-186 juegos de roles para 289-293
Murphy, E.C. 56, 61, 305

N

Nakagawa, M. 49, 61
National Association for Mediation in Education (NAME) 192, 210, 236
National Institute for Dispute Resolution (NIDR) 192, 210
Necesidades: y conflicto 58-59, 74-77 del desarrollo 58-59
Negociación: para la resolución alternativa de disputas, 162-169, 185~ 190 en cursos, definición, 161 juegos de roles para, 263, 275 simulación para, 185 pasos en, 164~ 168, 190
Nueva York: aplicaciones educativas en 209-210, 215, 222 y el multiculturalismo
Niños y su respuesta creativa al programa de conflictos 210
Nueve puntos, ejercicio 151

P

Pardo, C. 219, 235, 303
Parker, F. 223
Patton, B. 101, 103, 104, 109, 166, 176, 302
Pautas, para los mediadores 169, 170
Pensamiento crítico: 169, 170, 222, 223, 321 en la educación 222, 223, 321

Pensamiento lateral: para la resolución de conflictos 106-107, 149-158 en cursos 312~314
Planificación en las escuelas 230~231 formación docente en 231 -235,244,247
Poplin, M. 305
Porter, K. 239
Porter, R. 305
Posiciones: en un conflicto 57, 74-77, 97 y la resolución de conflictos 91-98, 116-121, 30-9~ 313
Poughkcepsie, aplicaciones educativas en 221
Poder: supuestos, 293-299 equilibrio, 297-299 dinámica de, 293-294 y la injusticia, 218 en las negociaciones, 1.68169 fuentes de, 295-297
Preguntas: centrar 73 abiertas 133-135
Prejuicio y estilos de conflicto 111-113
Profesorado, centro 92
Proyecto Orava 213
Prothro-Stith, D. 221. 226, 236,303
Putnam, L.L. 90, 110

R

Referencias: sobre la resolución alternativa de disputas, 176-177 sobre conflictos, 61-62 sobre la resolución de conflictos, 109- 110, 301 sobre la cultura, 304 sobre las aplicaciones educativas, 301-303 sobre el cambio de organización, 235-236 la conducción de las escuelas, 305 lecturas recomendadas, 301-305 sobre la prevención de la violencia, 303
Reencuadre: para la resolución de conflictos 138-140 en cursos 313, 317
Renyi, J. 304
República de Eslovaquia, educación para la democracia 213
Resolución alternativa de disputas: análisis de procesos para, 159-205 antecedentes conceptuales, 160-161 creación de consenso para, 175-176, 200-207 ejercicios para, 175-205 mediación para, 169-175, 189-199 objetivos del módulo, 160 negociación para, 162169, 185-190 referencias sobre, 176-177 juegos de roles para, 263275
Resolución de conflictos: escucha activa para, 101, 130-132 procesos alternativos para, 159-205 análisis de técnicas para, 85-158 y la ira, 104-105, 145-148 y actitudes, 91-98, 116121, 309-313 brainstorming para, 106-107, 155-158 y las técnicas de comunicación, 100-107, 155-158 antecedentes conceptuales sobre, 86-87 cursos sobre, 234 y la sensibilidad cultural, 98-99, 102, 126-129 aplicaciones educativas de, 207-247 y las emociones, 103-106, 145-147, 316 ejercicios sobre, 111- 158 glosario sobre, 249-255 frases con "yo" para, 102. 142-144 pensamiento lateral, para, 106-107, 149-158 objetivos del módulo para, 85-86 dinámica de poder en, 293-294 razones para, en las escuelas, 237-241, 319-321 referencias sobre, 109110, 301-302 reencuadrar para, 138-140 y autoevaluación, 87-91, 104-105, 111-121 técnicas para, en los cursos, 307, 313-318 pasos en, 314 sintetizar para, 136
Resolución de conflictos en el Proyecto de Formación Docente 233
Rifkin, J. 161, 174, 177, 302,305
Roberts, R. 302
Rousseau, J. J. 212

S

Samover, L. 305
San Francisco, programa del consejo municipal 213
Sandole, D.J. 303
Schellenberg, J. 303
Schrumpf, F. 51, 61, 95, 96, 109, 132, 164, 171, 176, 177,301,303

Schwarz, R. M. 201
Selman, R. 221
Simms, H. 184
Simulacro: de mediación 197 de negociación 185
Significado, aclaración: para la resolución de conflictos 133 en los cursos 317
Sintetizar: para la resolución de conflictos 136 en cursos 137
Snell, M. 61, 305
Spergel, I. A. 303
Socios para el cambio democrático 212-213
Solución de problemas en cursos 313, 317 pensamiento lateral para 149

T

Tannen, D. 305
Texas Wesleyan University: cursos 234
Thomas, K. 89, 109
Thomas-Kilmann Instrumento de modo de conflicto 89
Tichy, N. M. 52, 53, 62, 71, 305
Tormenta de Caramelos 155
Townley, A. 161, 174, 177, 302, 305
Trascendencia, para equilibrar el poder 299
Tucson, aplicación educativa en 221

U

US Office of Disease Prevention and Health Promotion 221
Ury, W. 100, 103-104, 106, 109, 166, 173, 176, 302
Usadel, H. 51, 61, 132, 171, 177, 303

V

Valores. Véase actitudes Van de Vliert, E. 297, 300 Van der Merwe, H. 302 Vigil, J. D. 304
Violencia, prevención: en cursos 220 en aplicaciones educativas 219-222, 226, 234 referencias 303-304

W

Wall, J.A. 51, 62
Weeves, J. 305
Weissman, M. 221, 226, 236, 303
Wilmot, W. 46, 61, 90, 103, 109, 165, 168, 171, 177, 294, 296, 300, 302
Wilson, C. E. 90, 110