

Florencia Brandoni

Conflictos en la escuela

Manual de
negociación
y mediación
para docentes

Conflictos en la escuela

Florencia Brandoni

Conflictos en la escuela

**Manual de negociación
y mediación para docentes**

Directora editorial

María Inés Linares

Coordinación editorial

Néstor Ferioli

Corrección

Licia López de Cassenave

Directora de diseño editorial y gráfico

Marina Rainis

Diseño de tapa

Tamara Ferechian

Diagramación

Valeria Torres / Tamara Ferechian

Coordinación gráfica

Marcelo Tealdi

Brandoni, Florencia

Conflictos en la escuela: manual de negociación y mediación para docentes / Florencia Brandoni. – 1a edición para el profesor– Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 1017.

Memoria USB, PDF

ISBN 978-987-4151-21-6

1. Mediación Escolar. 2. Manuales. I. Título.

CDD 378.12

© Brandoni, Florencia, 2017

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar

Primera edición septiembre 2017.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Presentación del trabajo	9
1. El contexto de la escuela actual	13
Introducción.....	15
Cuestiones de época	15
Las familias	17
Las escuelas y los adolescentes en los medios.....	19
La violencia social, la violencia en los barrios	22
Los conflictos en las escuelas	24
EJERCICIO 1	24
Investigaciones actuales sobre la escuela.....	26
Clima escolar.....	30
EJERCICIO 2	31
La autoridad en la escuela.....	35
EJERCICIO 3	35
2. Pinceladas sobre nuestros alumnos	41
EJERCICIO 4	41
Los alumnos de hoy	41
Acerca de la adolescencia	45
Voces de estudiantes sobre los conflictos en la escuela.....	48
3. Conflictos, convivencia y mediación	53
Conflicto y convivencia.....	53
Breve historia de la resolución de conflictos en la escuela.....	56
La transmisión de valores de los docentes.....	61
Competencias sociales	64

4. Los conflictos	65
Primer acercamiento al tema del conflicto.....	65
EJERCICIO 5	66
La percepción de los conflictos en la escuela	66
Conflicto: una definición	68
La realidad como construcción.....	71
Funcionamiento del conflicto	72
Percepción y comunicación	75
EJERCICIO 6	75
Conflicto y emociones.....	79
EJERCICIO 7	79
Prejuicios que dan lugar a respuestas negativas.....	81
EJERCICIO 8	82
Los conflictos en las organizaciones	83
Valor positivo de los conflictos	85
5. Enfoques y comportamientos ante los conflictos	87
Los enfoques de la resolución de conflictos.....	87
Los procedimientos de resolución de conflictos.....	93
Cinco tipos de comportamientos ante el conflicto	93
<i>Dilema del prisionero</i>	96
<i>El cuento de la naranja</i>	98
La lógica del reconocimiento de las diferencias	101
La cooperación en la escuela.....	102
EJERCICIO 9	104
6. Negociación	105
Introducción.....	105
La negociación distributiva.....	107
EJERCICIO 10.....	111
La negociación colaborativa.....	112
<i>Separar la persona del problema</i>	112
<i>Ir más allá de la posición</i>	113
<i>Concentrarse en los intereses</i>	114
EJERCICIO 11.....	118
<i>Generar opciones</i>	120

<i>Cotejar las opciones con criterios objetivos y alternativas</i>	121
<i>En síntesis</i>	123
EJERCICIO 12.....	124
7. La mediación	127
Definiciones	127
Características de la mediación.....	129
Recursos y funciones del mediador	131
Etapas de la mediación.....	133
Neutralidad.....	136
Perfil del mediador y de los mediados	138
Límites y alcances de la negociación y la mediación	140
8. Herramientas de los negociadores y de los mediadores	143
Herramientas actitudinales.....	143
EJERCICIO 13.....	144
Herramientas procedimentales.....	144
Herramientas comunicacionales	145
<i>Formular claramente lo que necesito</i>	145
EJERCICIO 14	146
<i>No atacar la posición del otro</i>	146
<i>Escuchar atentamente</i>	146
EJERCICIO 15.....	147
EJERCICIO 16.....	148
<i>El parafraseo</i>	148
EJERCICIO 17.....	148
<i>Formular preguntas</i>	149
Preguntas cerradas vs. abiertas.....	150
EJERCICIO 18.....	151
Preguntas circulares.....	151
EJERCICIO 19.....	152
<i>La asertividad</i>	153
EJERCICIO 20.....	154
<i>Replanteo</i>	155
EJERCICIO 21	156
<i>Generación de opciones</i>	156
EJERCICIO 22.....	157

9. Programas de resolución de conflictos y su implementación	159
Áreas de inserción de la RCC en la vida escolar	161
<i>Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a docentes y directivos</i>	161
<i>Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a los alumnos</i>	162
<i>Integración de resolución de conflictos en las áreas del currículum escolar conceptual y didáctica</i>	163
Diálogo y debate	164
<i>Sistema de gestión no coercitivo en el aula y en la escuela</i>	164
Mediación entre pares	165
Enfoque del aula pacífica	166
Enfoque de la escuela pacífica	167
Etapas de Implementación	168
<i>Etapa 1: Diagnóstico participativo y diseño de implementación</i>	169
<i>Etapa 2: Desarrollo de programa</i>	174
<i>Etapa 3: Monitoreo y evaluación de la puesta en marcha del programa</i>	176
Algunas consideraciones sobre las experiencias de programas de mediación	177
Palabras para despedirnos	179
Bibliografía	181

Presentación del trabajo

El presente manual, dirigido a maestros, docentes, profesores y equipos de conducción de las escuelas secundarias, se inscribe en el proyecto de investigación “Resolución de conflictos para la escuela secundaria: desarrollo de programas para alumnos y docentes”(2012-2013), que a su vez es continuación de “Perspectivas de docentes y alumnos para la mediación escolar” (2010-2011).

En ambas investigaciones participaron Isabel Róbaló, Alicia Ruiz, Silvina Carlini, Haydée Acosta y Santos Villanueva, estudiantes de la Licenciatura de Resolución de Conflictos y Mediación de Untref, y en cuyo transcurso Alicia Ruiz obtuvo su graduación. A todos ellos queremos agradecer profundamente su dedicación, perseverancia y trabajo compartido a lo largo de los años, y en particular a Isabel, por sus aportes en la ardua tarea de este manual.

Un reconocimiento especial merece mi colega Andrea Finkelstein, con quien trabajamos en conjunto en innumerables proyectos y en particular en el curso virtual “Mediación escolar. Herramientas para abordar conflictos”, organizado por Puntoseguido (2005) Espacio de intercambio y formación en salud y educación, que en buena medida ha servido de base para el presente trabajo. Asimismo, mi agradecimiento por sus conocimientos, agudeza y precisión en la lectura y sus generosos aportes.

Las investigaciones realizadas pueden encuadrarse en el marco general de indagaciones de las representaciones sociales de docentes y alumnos de escuelas secundarias con respecto al conflicto y la violencia en escuela. Se desarrollaron a partir de tres hipótesis:

- La falta, y consecuente necesidad de inclusión, de las representaciones de los docentes y alumnos sobre las formas de resolución de los conflictos en los programas de mediación escolar.

- La negociación como forma de resolución colaborativa y pacífica de los conflictos amplía el repertorio de respuestas no violentas.
- La necesidad de formar y/o capacitar a los docentes tanto en su formación inicial como en la capacitación continua, para enriquecer el ejercicio de su función, disminuir la conflictividad en las relaciones interpersonales de sus alumnos y generar un clima de bienestar escolar.

Partiendo del análisis de los programas vigentes de mediación escolar, observamos que estos no incluyen las representaciones sociales de los adultos de la escuela respecto de los conflictos, su resolución y la violencia; tampoco las representaciones acerca de sus alumnos, la adolescencia y juventud de hoy. Consideramos, siguiendo a Jodelet (1991), que las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. Son el saber del sentido común. Entendemos de trascendental importancia la revisión de estas representaciones sociales y la adhesión personal al paradigma cooperativo, para instalar la modalidad cooperativa de abordar los conflictos en la escuela, porque la eficacia de las representaciones es mayor que cualquier programa de mediación escolar. Incluir estas representaciones permitiría conmovérlas, con miras a una transformación en el modo de gestionar los conflictos. De igual forma, las representaciones de los alumnos referidas a los temas mencionados, así como la percepción que tienen de sí mismos en cuanto a su relación con los conflictos y la violencia, son importantes como punto de partida de una eficaz capacitación en resolución cooperativa de conflictos (en adelante RCC) y mediación, que permita a docentes y alumnos apropiarse de la propuesta, como modo de gestión de la vida social.

Esta publicación se dirige a los educadores, porque como la relación pedagógica es estructuralmente asimétrica, esa asimetría responsabiliza al adulto del rumbo de la convivencia escolar. Nos preguntamos, ¿cómo habríamos de mejorar la gestión de conflictos en la escuela y enseñar a los alumnos/as si no ayudamos a los docentes a hacerlo mejor, también? ¿Cómo podría un docente acompañar a los estudiantes a incorporar modos cooperativos de gestionar la vida social, si él mismo no reflexiona y revisa sus propios valores y los efectos que sus propias actitudes producen en el grupo escolar y sus miembros? ¿Cuál puede ser la transmisión

no intencionada de valores si se muestra intolerante a las diferencias, si ante un conflicto solo intenta acallararlo o imponer su punto de vista?

Si los docentes se capacitan en resolución de conflictos tendrán más instrumentos para posicionarse de una forma proactiva, más herramientas para intervenir en ellos y facilitar una mejor aproximación de sus alumnos a estas situaciones.

Por eso, nos dirigimos a los adultos y docentes de la escuela, no solo porque son un pilar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también porque están involucrados de modo personal y particular en la transmisión de conocimientos y valores y en la forma de vincularse con sus autoridades, sus pares o compañeros de trabajo, sus alumnos y la comunidad educativa en general.

El trabajo de campo se circunscribió a dos escuelas del área de influencia de la Untref, seleccionándose dos zonas con perfiles bien definidos: Villa Bosch y Pablo Podestá del partido de Tres de Febrero. La primera localidad se caracteriza por tener una población de clase media y clase media baja urbana, que envía a sus hijos a instituciones privadas, dentro o fuera de la localidad. Las escuelas estatales reciben alumnos de zonas aledañas desfavorecidas. La segunda está ubicada en los confines del partido y su población es de clase media baja y baja, cuyos hijos asisten a las escuelas estatales locales.

Al trabajo de recolección y análisis de material bibliográfico se sumó la construcción de instrumentos de indagación —cuestionarios para alumnos de escuelas secundarias y para docentes— pensados para su autoadministración. En ambas instituciones, se entregó la encuesta a un total 85 alumnos de 1º, 2º y 3º año de los turnos mañana y tarde y a 20 docentes.

Se diseñó un trabajo de indagación y sensibilización con formato de taller para docentes y directivos, que también se llevó en dos grupos de docentes del sistema de educación de la provincia de Mendoza, pertenecientes a la ciudad capital, al cordón urbano del Gran Mendoza, y a la ciudad de San Rafael. Entre los 312 participantes había maestros primarios, secundarios, de nivel inicial y miembros de equipos directivos.

Dado el breve alcance de la indagación, sus conclusiones no son generalizables; no obstante se encontraron coincidencias importantes con resultados de investigaciones de alcance nacional.

Los temas abordados fueron las representaciones sociales de estos actores acerca de diversos fenómenos en el marco escolar como los

comportamientos ante el conflicto; los mecanismos formales de resolución de los conflictos y su eficacia; la definición de violencia y su origen en la escuela; los modos de docentes y alumnos de intervenir ante la violencia; la relación entre los alumnos y la violencia; los modos personales de los alumnos de intervenir ante la violencia; y los aportes posibles de la escuela para mejorar los recursos de los alumnos frente a la violencia.

El material obtenido fue analizado y comparado con trabajos recientes de distintos autores, y sirvió de insumo para el desarrollo del presente manual de capacitación docente, que se enmarca dentro de los objetivos específicos de la investigación. Nuestro trabajo de indagación reveló que para mejorar la gestión de los conflictos, tanto alumnos como docentes coinciden en la necesidad de incorporar nuevos conocimientos a la escuela. Esta publicación va en ese sentido.

El presente trabajo tiene por finalidad brindar formación conceptual y técnica para abordar de manera cooperativa los conflictos, tanto aquellos que los tienen como protagonistas, como los de sus alumnos y otros actores de la comunidad educativa.

Incluye los temas identificados entre los docentes como los condicionantes más usuales en el abordaje de conflictos: el prejuicio pobreza-violencia, distintas hipótesis que explican los fenómenos de malestar que padecen a diario —y simultáneamente retroalimentan—, la representación del joven como sujeto violento, la autoridad y los estilos de liderazgo. Así como desarrolla un vasto recorrido por las nociones de conflicto, modos de enfocar la resolución de las disputas, negociación, mediación y diversas herramientas comunicacionales.

Aspiramos a organizar un diálogo con el lector brindando ideas, información y contenidos teóricos e invitándolo a reflexionar sobre su propia labor profesional, la relación con sus alumnos, las representaciones del alumno ideal, su visión sobre la convivencia y los conflictos que en ella se desatan, así como sobre sus formas de resolverlos.

Presentamos ejercitaciones con el deseo de que puedan aprehender esta modalidad de abordaje de conflictos que tiende a darle un decurso constructivo, a preservar las relaciones de los disputantes y a reconstruir y/o fortalecer los lazos sociales.

Por eso, en las próximas páginas recorreremos el desafío de desarrollar el campo conceptual y práctico de la resolución cooperativa de conflictos.

A lo largo del capítulo intentaremos bosquejar algunos rasgos del contexto actual de la vida escolar, sin pretender abordar los temas en profundidad, sino plantearnos un panorama, aún incompleto, para poder pensar la complejidad de la conflictividad escolar, los modos de socialización y los discursos y prácticas sociales, a través de los que se legitiman formas de tramitar los conflictos y los episodios de violencia. Las características sociales y culturales de la época, y su impacto en las familias; los orígenes de la escuela, la autoridad y cuestionamientos actuales a esta, y un breve estado del arte sobre los conflictos en la escuela, que es nuestro tema completan este apartado.

Introducción

La última mitad del siglo XX fue una época de grandes transformaciones. Por nombrar solo algunas, el incremento demográfico exponencial, las guerras mundiales, enormes y constantes migraciones, una inmensa revolución tecnológica, fuertes cambios culturales y transformaciones en las formas de producción y consumo.

La complejidad del sujeto humano y su vida social, así como la insuficiencia de las disciplinas para dar cuenta de su malestar, la desigualdad en la población, los avances tecnológicos y un fuerte aumento de la litigiosidad han dado lugar a nuevas corrientes de pensamiento. Estas incorporan esfuerzos por administrar y coordinar dicha complejidad, interrogando y reelaborando las lógicas de los paradigmas *conflicto-competencia* y *ganar-perder*. Un cambio de paradigma supone un nuevo modo de enfocar antiguos problemas, conforma un “nuevo sentido común”.

Los nuevos paradigmas suponen la capacidad de promover diálogos responsables, de desarrollar procedimientos que trabajen productiva-

mente las diferencias, sin aplastar o cercenar lo diferente, sin ocultar los conflictos, y enriqueciendo la realidad con la diversidad de perspectivas. Esto supone un cambio de lógica, un pasaje desde la lógica binaria (aquella por la cual entre dos términos, necesariamente uno tiene supremacía sobre el otro), a una lógica de reconocimiento de las diferencias.

Por eso se habla del paradigma *ganar-ganar*: en el que predomina una lógica inclusiva, donde las diferencias no sean entendidas como oposiciones o enfrentamientos sino como divergencias, multiplicidad de voces y polifonía social.

Las metodologías para la resolución de conflicto, entre las que se cuentan la negociación y la mediación, son prácticas emergentes que operan entre lo existente y lo posible. Se trata de procesos de diálogos centrados en generar ligazones, en construir relaciones e identidades, y son recursos para promover relaciones de colaboración en la diversidad. Dice Dora Fried Schnitman (2008: 25): “Los nuevos paradigmas en resolución de conflictos trabajan en la conversación, con la comunicación y las prácticas discursivas y simbólicas que promueven diálogos transformativos”.

Una de las características de la situación actual que vivimos es la percepción del alto incremento de la violencia en general, en múltiples situaciones y escenarios de la vida social. Entre ellos, el contexto familiar, en la calle entre dos automovilistas, durante un robo, en una discoteca, en las relaciones interpersonales, en las canchas de fútbol, entre pacientes y médicos, etc. La escuela no está al margen.

Entendemos que el interés despertado en el último tiempo por los programas de resolución cooperativa de conflictos (RCC) viene de la mano de la creciente preocupación por los reiterados episodios de violencia, tanto de alumnos entre sí, como entre alumnos y docentes y de la difusión que los medios de comunicación hacen de ellos. No es un fenómeno exclusivamente argentino, ocurre en muchas partes del mundo. La violencia en la escuela es un problema que preocupa hace más de veinte años a Europa, y también a Estados Unidos.¹ En nuestro país en la segunda mitad de 2004, debido a una matanza trá-

¹ A propósito de este último, vale la pena ver la película *Bowling for Columbine*, de Michael Moore (2002), documental que examina y analiza la violencia en la sociedad estadounidense, a partir de una matanza ocurrida en una escuela secundaria a manos de unos alumnos de esa misma institución.

gica en una escuela de Carmen de Patagones, en la provincia de Buenos Aires, se instaló el tema.

Si bien ya existía una preocupación oficial, esta se tornó en alarma y llevó a crear un Observatorio de violencia escolar en el Ministerio de Educación para el que se convocó a personalidades notables de la educación, la medicina, la psicología y el psicoanálisis.

Desde ese entonces se encuentran en marcha varios programas de mediación escolar, cuyos objetivos primordiales son la disminución de la violencia y la promoción de dicho método para abordar los conflictos que surgen en la escuela: entre otros, los programas de los ministerios de Justicia y Educación de la Nación, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco.

Cuestiones de época

Con el surgimiento de la Modernidad se consolidó, de forma definitiva, la escuela (Follari, 1996) como el nuevo espacio social encargado de sostener y legitimar lazos de convivencia que toda comunidad requiere como denominador común compartido, para poder reconocerse como tal. Por lo tanto, la escuela es un espacio abierto para todos los habitantes, o al menos para aquellos que guarden la calidad de ciudadanos, es decir, aquellos que poseen los recursos culturales mínimos que le permiten formar parte de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación. La escuela tenía como rol abrir la posibilidad de la decisión razonada, oponerse a la ignorancia y la barbarie, promover la superación de los prejuicios y creencias infundadas por la religión. La utopía racionalista dio sentido a la escuela. El libre arbitrio, la decisión individual, la igualdad inicial en los derechos pasaron a ser las ideas rectoras. Los positivistas confiaban en que la ciencia permitiría superar las guerras, la pobreza y las enfermedades. La ilusión de interminable progreso y la idea de un sujeto consciente y libre estructuraron la Modernidad.

La masificación de las escuelas públicas significó la puesta a disposición del legado cultural de la Humanidad a las masas, y la educación se transformó en una promesa de movilidad social. Su función era forjar ciudadanos (sujetos iguales ante la ley) para un Estado Nación, o sea que la escuela otorga una pertenencia a un espacio compartido, a un mismo

territorio geográfico, con códigos iguales y todos hijos de una misma historia. El ideal del ciudadano producía la existencia de la escuela, a la vez que trascendía en la idea de Nación.

La escuela cumplió parcialmente el rol iluminista para el que fue creada, dado que la adquisición del capital simbólico tendió a reforzar la diferencia económica de clases, y amplios grupos fueron segregados de la escolarización, sea por su no inserción inicial o su posterior expulsión del sistema.

A partir de la década de 1950 surge la sociedad posindustrial o capitalismo tardío. La revolución industrial, la autonomización y la cibernética han condicionado fuertemente todos los aspectos de la vida social.

Así, la gran transformación industrial tiene su correlato en una profunda modificación de las clases sociales: una relativa disminución de la cantidad de obreros agrícolas e industriales y un relativo aumento de profesionales liberales, técnicos, científicos y empleados. Asimismo, significó el pasaje de las grandes series y líneas de montaje a pequeñas series de artículos de poca duración, porque la innovación tecnológica los torna obsoletos velozmente, con los consecuentes efectos en los modos del consumo.

Junto con los cambios de producción pueden citarse otros hitos desde la mitad del siglo pasado: las guerras mundiales y el desarrollo de la industria bélica, los campos de concentración y el exterminio, la pobreza y las hambrunas, la destrucción progresiva de la naturaleza —con el consiguiente surgimiento de los movimientos ecologistas—, y la distribución inequitativa de la riqueza. Todos estos elementos coadyuvaron a poner en entredicho la idea de progreso y futuro infinito.

En la era de la globalización se debilitan los Estados Nación y la idea de ciudadano, y toma consistencia la idea de consumidor. Junto con ello, las crisis del trabajo debilitan los derechos asociados a este y ponen en cuestión al sujeto singular y al sujeto colectivo. La soberanía del mercado requiere de consumidores y no de ciudadanos. ¿Dónde queda entonces el sentido de la escuela, caída la concepción de los Estados Nación y la certeza moderna del progreso a través del conocimiento? Su razón de ser es sacudida desde los pilares mismos que la sostienen.

Sin ilusión en el futuro, las instituciones como la escuela y la familia se resquebrajan, y las subjetividades ven muy comprometidas sus posibilidades de armar proyectos y planificaciones.

¿Qué consecuencias trae esto en la escuela? Si no se requiere formación intelectual rigurosa, si lo universal perdió valor, ya no sería necesario aquello que la escuela posibilita como el acceso a conocimientos y posiciones objetivas, a los procedimientos de probanza de la metodología filosófica o de la ciencia empírica. De esta forma solo prevalecería la concepción utilitaria de acceder a la acreditación escolar que permita trabajar.

Esto se ve reflejado en la pregunta insistente de para qué sirve la escuela, formulada tanto por jóvenes y adolescentes, como en ocasiones por los propios docentes y padres. En medio de este cuestionamiento, la autoridad del docente también aparece puesta en duda por alumnos y padres.

Por otro lado, vale resaltar que lo escolar impone esfuerzo, disciplina y paciencia, justamente lo contrario de la satisfacción inmediata a que impulsan los tiempos que corren. La escuela impone una lógica temporal, que implica secuencia y espera, y también el desarrollo de relaciones intergeneracionales propias del conocimiento (relación asimétrica), que se opone a la lógica del instante, propia de la sociedad de la información (en oposición a la sociedad del conocimiento). En síntesis, son varias las líneas que confluyen en el cuestionar a la institución escolar.

Las familias

Para completar el panorama, hay que señalar profundos cambios en la familia tradicional. Durante las últimas décadas del siglo XX, las mujeres se integran masivamente en el circuito económico-laboral, con un sensible incremento de derechos; los niños son considerados sujetos de derecho, tienen un lugar más protagónico y son escuchados; comienza a separarse la sexualidad y la reproducción, y aparecen nuevos modelos de familia (mono parental, extendidas, homoparentales). Con todo eso la autoridad parental se ve cuestionada, y el poder, antes concentrado en el padre, comienza a circular. Se advierte una disminución de los matrimonios, un aumento de las uniones comerciales y una corta duración de las parejas.

La socióloga S. Torrado (2004) sostiene que se ha incrementado fuertemente en las últimas décadas la vulnerabilidad familiar, e indica especialmente dos registros que la evidencian.

El primer registro está concebido como un apartamiento progresivo de los mandatos institucionales y una mayor autonomía de los individuos para reflexionar sobre sí y para determinar sus modos de acción. Las nuevas representaciones familiares están impregnadas de un orden democrático y de transformaciones en los tradicionales roles de esposo/a y madre/padre, tanto en lo atinente a la participación laboral y al sustento familiar, como en lo concerniente a la crianza de los hijos. Asimismo, se ha modificado la representación del matrimonio como una institución que dura toda la vida. Es decir que la asociación entre los miembros de la pareja está liberada de tutelas institucionales y se basa en relaciones igualitarias que solo dependen de los deseos y autorregulaciones de sus miembros, lo que debilita la estabilidad familiar. Entonces, la democracia interna en la familia tiene como contrapartida una mayor inestabilidad.


El segundo registro de vulnerabilidad familiar se desprende del deterioro de la condición salarial, que a la vez da acceso a la seguridad social (proceso que se inició a partir de la década de 1970 en Europa con la caída del estado de bienestar y se expandió a nuestras latitudes). Los individuos desempleados pierden por parte del estado seguridad, derechos y relaciones estables. La pérdida de las protecciones sociales favorece diversas formas de fractura del tejido familiar. Vale decir que las familias con precariedad económica son más proclives a la ruptura.

Mucho se ha hablado en los últimos años de la ruptura de la alianza tradicional entre la escuela y familia. La escuela es cuestionada; la figura y autoridad de los docentes es socavada desde distintos sectores sociales, entre los que se encuentran las familias, quienes a la vez demandan de la escuela tareas o roles que exceden en mucho la función educativa. Los docentes se quejan de la falta de educación en valores, de la escasa autoridad que ejercen los padres, del abandono y soledad en que viven sus alumnos. Expectativas desmedidas, falta de reconocimiento y confianza, es habitual escuchar críticas de una institución hacia la otra.

Cuando interrogamos en nuestra investigación a los docentes acerca de la eficacia de los mecanismos formales de resolución de conflictos en la escuela, descubrimos que la mayor eficacia se asocia a la notificación a la familia, y en segundo término a la convocatoria a la familia. Las sanciones y la convocatoria al

consejo de convivencia presentaron una percepción de eficacia aceptable o media. Asimismo, le otorgaron a la escuela pocas posibilidades de mejorar la transmisión de contenidos referidos a resolver conflictos y destacaron el importante rol de las familias, de las normas y sanciones como elementos sustanciales de un cambio posible.

Por eso, nos interroga el lugar simbólico que aún conserva la familia, dado que su apelación produce la más alta eficacia en la resolución de los conflictos, siendo que esas mismas familias de los alumnos son presentadas por los docentes desde una perspectiva negativa (ausencia, abandono, permisividad y falta de valores).



Las escuelas y los adolescentes en los medios

En el actual contexto socio-histórico cultural, se advierte un discurso hegemónico que asocia fuertemente la imagen de los adolescentes y jóvenes con la violencia.

Los medios masivos de comunicación son agentes de fundamental importancia e influencia en la generación, refuerzo o transformación de imágenes (en tanto representaciones sociales), de hechos, procesos o actores. Son referencias clave en la construcción de sentido de los fenómenos sociales, de las creencias que orientan las interacciones y las ideas sobre el mundo, que coadyuvan a estructurar las prácticas individuales. Son actores principales en disputa por la hegemonía de definir conflictos sociales, silenciar otros y constituirse en escenarios de batallas políticas y simbólicas. Los medios van dando forma a los marcos de referencia que sus públicos utilizan para interpretar y discutir asuntos comunes (Molina, Pérez y de la Vega, 2014).

En la actualidad puede observarse que los medios de comunicación ponen especial énfasis en los episodios de violencia que involucran a los jóvenes, tanto de tipo policial como aquellos en que los estudiantes se agreden entre sí y/o a sus docentes, exhibiendo como una realidad común y generalizada un nivel de violencia inusitada, que es solo excepcional.

El periodismo muestra una fuerte tendencia a azucarar, exaltar y dramatizar los conflictos, con un componente importante de emotividad.

En el ejercicio del trabajo profesional, los periodistas se centran tanto más en definir los problemas, que en la aparición de soluciones o en la búsqueda de distintas perspectivas de los asuntos conflictivos del campo social (Eliashev, 2002). Y nos parece importante comprender qué efectos tiene que la violencia de los niños, adolescentes y jóvenes se vuelva un problema social.

Enrique Martín-Criado (2005) explica que un problema se vuelve problema social debido a un trabajo político de construcción y selección de un ámbito de la realidad en detrimento de otros que quedarían opacados. Elevarlo a dicha categoría implica que concierne a la totalidad de la población y requiere soluciones políticas urgentes. Esta construcción es el resultado del esfuerzo de determinados grupos sociales u organizaciones por imponer la percepción de una determinada situación como problema social. Las categorías que se establecen a partir de hechos existentes y su institucionalización, le confieren realidad social en los esquemas con los que percibimos el mundo. La creación misma de organizaciones, planes y proyectos destinados a estudiar y prevenir la violencia de los niños y jóvenes, en ocasiones ayuda a consolidar el estigma y hasta refuerza aquello que buscan evitar (Kantor, 2008).

Para pensar la forma en que los medios presentan a los jóvenes, recurrimos al concepto de imágenes culturales (Chaves, 2013: 128) que circulan a través de textos, fotos, videos, conversaciones, medios de comunicación, publicidades. Están disponibles en la memoria individual y colectiva, y a ellas se asocian valoraciones morales, juicios estéticos o ideológicos. Esas imágenes “a las que se adhiere o las que se rechazan, permiten armar identificaciones que constituyen al sujeto, sus pertenencias grupales y sus representaciones sobre los otros”. Es decir, que esas imágenes culturales van a moldear las subjetividades de adultos y jóvenes.

Otros autores aportan a esta hipótesis. Rossana Reguillo (2007) se pregunta si la insistencia pública y mediática sobre la violencia escolar, igual que otras retóricas sobre violencia juvenil que apelan al miedo y a la seguridad, no ayudan a instalar en el imaginario social la demonización de jóvenes, y simplifica de forma extrema las razones de esa violencia.

El planteo de Carles Feixas (1999) avanza un paso más y sostiene que los medios de comunicación magnifican fenómenos existentes y, además de reproducir la realidad, también la reinterpretan y crean otra

con “consecuencias en términos de oportunidades sociales, laborales y relacionales, llegando incluso a tener consecuencias sobre la propia autopercepción y construcción identitaria de los niños y jóvenes como sujetos violentos”.

En los informes relativos a las escuelas, se hacen generalizaciones que abarcan a la totalidad de los alumnos, incluyendo a todos los miembros de la franja etaria adolescente en un marco de peligrosidad, erigiendo la categoría de “violencia escolar” como problema social y político. Es usual encontrarse con representaciones sociales de los jóvenes ligados a peligrosidad, victimización, apoliticidad, individualismo e improductividad (Villa, Infantino y Castro, 2011). Estas los estigmatizan y eluden la riqueza de la heterogeneidad de los jóvenes concretos y su contexto sociohistórico particular. Los jóvenes son producidos y moldeados por los espacios hegemónicos que se les asignan y, a su vez, se construyen a sí mismos disputando, reproduciendo o negociando el orden social establecido.

Con alta frecuencia, se busca el origen en el ámbito familiar, atribuyendo la violencia a la falta de recursos económicos, culturales o sociales o a la desintegración familiar, relacionada especialmente con las familias de bajos recursos. Esta causalidad, *joven-violencia-hogar pobre-familia desestructurada*, lejos de funcionar como una interpretación que permite políticas de acción, opera como una explicación totalizante: siempre que hay un joven pobre se espera de él que sea violento, o siempre que hay un joven violento se le atribuye pobreza o una familia desestructurada, o ambas cosas simultáneamente.

De este modo, se logra omitir la mirada respecto al contexto en que los jóvenes conforman sus subjetividades, se evita el análisis del entramado social, que podría ofrecer algunas claves de interpretación. Y se refuerza la unidad significativa *jóvenes-violencia*, quienes curiosamente no aparecen en su doble carácter de víctimas y victimarios, sino especialmente en el segundo.

Si bien se advierte el discurso que asocia a los adolescentes y jóvenes con la violencia, en particular de aquellos de sectores populares, encontramos también en los medios de comunicación representaciones opuestas. El “heredero” o “joven legítimo” (Margulis y Urresti, 1998) se viabiliza a través de la publicidad, un efectivo canal para crear estereotipos de joven exitoso, esbelto, blanco y representante del patrón estético de la clase dominante, ligado a los significantes de consumo.

En síntesis, imágenes contrapuestas de jóvenes según la clase social a la que pertenezcan, jóvenes asociados a la peligrosidad y la violencia, y jóvenes portadores de ideales son algunas de las imágenes culturales que afectan tanto a las constituciones subjetivas, las identidades y las representaciones sobre los otros.

La violencia social, la violencia en los barrios

Para Naciones Unidas, existe una preocupación central respecto de la violencia y la niñez, pero en el sentido contrario al de los medios. El Informe Mundial sobre violencia UN (2006) señala como una emergencia para las naciones el padecimiento de los niños de diferentes formas de violencia. El mensaje central del Estudio es que ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y que toda la violencia es prevenible. La violencia contra los niños y niñas existe en todos los Estados y cruza las fronteras culturales, las diferencias de clase, educación, ingreso, origen étnico y edad. Durante siglos han sufrido violencia a manos de los adultos sin que fuera cuestionada, mientras que ahora se está haciendo visible y condenada, y se reconoce de forma creciente el impacto de la violencia en la salud física y mental. De allí, la urgente necesidad de prevenirla. Por eso, dicho Informe formula recomendaciones que los países miembros deben cumplir en pos de eliminar la violencia contra niñas, niños y adolescentes, referidas a distintos entornos en que la misma se produce: la familia, la escuela la comunidad, los medios de comunicación, etc.

Es decir que la violencia hacia los niños se da en todos los ámbitos de la vida social, sin reconocer diferencias culturales ni clases sociales.

Según los datos que arroja nuestra investigación, la mitad de los docentes señalan que la causa de la violencia en las escuelas está en la violencia social. El otro 50% de las causas está repartido entre problemas familiares, problemas entre pares o propios de la edad y causas de la misma escuela. ✓

El medio sociocultural en que está emplazada la escuela ingresa y se reproduce en los modos de resolución de conflictos, en el tipo de

relaciones entre pares, en las características de los vínculos con los adultos y en los grados de violencia que se ejercen en las relaciones interpersonales.

Da cuenta de lo antedicho la investigación etnográfica de Auyero y Berti (2013) en un barrio popular del Gran Buenos Aires. Esta examina las formas y usos de la violencia en la vida cotidiana de los pobres urbanos. Parte de la hipótesis de que la violencia surge en las interacciones a través de las cuales los individuos desarrollan sus prácticas y personalidades violentas, y se esparce y aparece una cadena que conecta distintos tipos de daño físico y otros, en un derrame que contamina todo el tejido social.

El trabajo de campo se realizó en un contexto de informalidad económica que no solo implica no acceder a los beneficios y seguridad sociales asociados al empleo, sino también a la regulación del derecho para dirimir conflictos vinculados al trabajo. El estado y el ejercicio de la legalidad están presentes aquí de un modo intermitente, selectivo y contradictorio, siendo un actor colectivo que participa en la reproducción de la violencia. Los autores interpretan múltiples razones de la violencia: como en la ley del Talión, se ejerce como represalia frente a una ofensa previa, ya sea individual o colectiva; sirve para avanzar sobre un territorio o protegerlo. Es utilizada por madres y padres para disciplinar a sus hijos e hijas y mantenerlos lejos de las “malas compañías” o para controlar adicciones. También la violencia física se emplea como autodefensa, o defensa de la propiedad. Asimismo, es desplegada para obtener recursos económicos, para financiar hábitos, para adquirir o mantener dominio sobre una pareja (como en las peleas domésticas) o para ser reconocido y respetado por otro significativo.

Por eso, sostienen que la violencia está afuera (en el barrio, en la sociedad) pero también adentro, bajo la forma de disposiciones subjetivas adquiridas hacia la agresión física. Dicha adquisición aparece como una inclinación aprendida a resolver conflictos interpersonales por medio de la violencia. Es eminentemente relacional y aprendida en compañía con otros más o menos significativos.

De tal forma la frecuencia con que la amenaza, el intento o la producción de daño físico aparecen en la vida cotidiana de los niños y adolescentes tiene carácter ordinario (como las balaceras, las cicatrices que estas dejan, las armas, los robos, las peleas y la cárcel), cierto grado de “normalización”.

Los conflictos en las escuelas

Para avanzar debemos interrogarnos primero acerca de qué tipo de fenómenos ocurren en la escuela, que hoy quedan insertos en la categoría de violencia. Esta es una noción amplia, tal vez poco específica y como tal, capaz de alojar situaciones y fenómenos de muy distinto orden.



EJERCICIO 1

Por favor, responda las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son los problemas que se presentan en la escuela?
- ¿Qué fenómenos ocurren en su escuela y a usted le preocupan? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el poder de influencia de un maestro?

Le acercamos ahora las opiniones recopiladas en nuestro trabajo de campo.

Entre las múltiples causas de conflictos en la escuela los docentes identifican: la falta de procedimientos para llegar a acuerdos (más de un tercio de los entrevistados); la diferencia de percepciones y los problemas de comunicación (la mitad de los entrevistados). En concordancia con estos resultados, cuando son interrogados acerca del modo en que los jóvenes abordan sus conflictos, el 30% de los docentes entrevistados sostienen que no los resuelven, no saben resolverlos y les cuesta comunicarse. Se suma a esto la visión de que lo hacen ejerciendo violencia (más de un tercio), mediante agresiones insultos, gritos, peleas, piñas y maneras poco civilizadas (un tercio) y sin diálogo (un porcentaje menor). En síntesis, aproximadamente el 80% de los encuestados tiene una percepción negativa acerca del modo en que sus alumnos gestionan sus conflictos, y eso refleja una imagen igualmente negativa de los jóvenes.

Para el 50% de los entrevistados existe una relación estrecha, constante, cotidiana y naturalizada entre los alumnos y la violencia. Esta mirada se confirmó en los talleres y entrevistas con los docentes.

Por su parte, los alumnos expresan en las encuestas que los comportamientos más frecuentes que emplean ante los conflictos son: evitarlos (70.7%), olvidarlos (44.9%), competir con el otro (41.4%), soportar la decisión del otro, dialogar y hacer acuerdos (37.9%). Recién en cuarto lugar aparece la opción de dialogar y hacer acuerdos, casi exclusivamente entre las alumnas mujeres. El recurso a la violencia se revela prístino cuando hablan acerca de cómo los varones gestionan sus conflictos: mencionan la violencia física de forma abrumadora y significativamente no aparece ninguna alusión a diálogo, consenso o negociación.

La mayoría de los alumnos encuestados, ante situaciones de violencia optan por encontrar culpables, justificar la violencia y buscar conocer el modo en que se originó el episodio. Los tres comportamientos se retroalimentan y se enmarcan en el paradigma punitivo. Los mismos jóvenes aspiran mayoritariamente a detenerla (separar a los que están golpeándose, meterse en el medio para evitar daños, frenar), a emplear el diálogo y, en tercer lugar, a contar con la participación de adultos en sus conflictos.

Entonces, la falta de conocimientos sobre procedimientos para llegar a acuerdos que denuncian los docentes, el escaso empleo del diálogo de los alumnos, la alta frecuencia con que surge la violencia según todos los entrevistados, la tendencia a intervenir desde el paradigma punitivo, tanto por parte de los adultos como de los jóvenes, y los modos en que estos últimos consideran conveniente afrontar conflictos, reflejan el reconocimiento de una carencia existente y una necesidad que bien podría subsanarse con mediación, capacitación en negociación colaborativa, manejo de conflictos y comunicación. En otras palabras, tiende a confirmar la necesidad de formación y de inclusión en el ámbito escolar de métodos de resolución cooperativa de conflictos, planteada por esta investigación. ✓

La realidad que vivimos dentro de las instituciones educativas es compleja y conflictiva con relación a diversas cuestiones del contexto social, algunos de los cuales mencionamos en este capítulo.

Toda escuela posee un modelo de abordar los conflictos, ya sea explícito e implícito, que surge del discurso institucional y del accionar

cotidiano y que puede resultar eficiente o deficiente para cada realidad contextual.

Dado que la escuela es parte de lo social, los fenómenos violentos que en ella ocurren, son actualizaciones de lo que acontece extramuros, y entonces tal vez haya que pensar en atenuar sus efectos y no crear la ilusión de hacerlos desaparecer. Se escuchan preocupación y disgusto de los directivos, vivencias de agobio y enojo por parte de los docentes, cuestionamiento y demandas hacia los adultos por parte de los estudiantes secundarios. El malestar afecta a todos los actores escolares.

La conflictividad en el aula y en la escuela sobrepasan muchas veces las posibilidades de directivos y docentes, quienes hacen un movimiento pendular entre la ilusión de dar una respuesta satisfactoria a todo lo que se les presenta y demanda, y la impotencia total.

Pero también hay conflictos que no tienen su origen en el alumno, en la familia o en el contexto social, sino que se gestan a causa de un funcionamiento deficiente de la escuela, de la carencia de estrategias de prevención, la falta de atención a la diversidad, las dificultades en el manejo de las diferencias, entre otras. Es decir, de las múltiples causas que generan conflictos y violencia, muchas provienen del campo social, pero otras se producen en la escuela misma. Una de las que se originan en la misma institución escolar es la llamada violencia simbólica, que se define como “actos que lesionan la integridad cultural de un actor individual o colectivo, y que tienen como procedimientos prototípicos la discriminación, la estigmatización o la degradación de lo diferente por motivos infundados o arbitrarios” (Miguez, 2006: 10), sin reconocer las diferencias entre los individuos en tanto sujetos de derecho.

Investigaciones actuales sobre la escuela

Existen varias investigaciones recientes muy relevantes a las que acudiríamos para explicar algunos de los fenómenos que vivimos y buscar respuestas que nos permitan acciones conducentes. Para pensar en nuestros márgenes de acción, es muy interesante la diferenciación (Unicef, 2011) entre:

Violencia en la escuela: son todos los episodios que sin ser originados por prácticas escolares propiamente dichas ocurren en la escuela como escenario.

Violencia escolar: son aquellos episodios que se originan en las prácticas escolares dentro de los vínculos de los miembros de la comunidad educativa y en el ejercicio de las funciones de cada uno. Puede decirse que son el producto de mecanismos institucionales, que son prácticas violentas y pueden acentuar situaciones de violencia social.

Dichas investigaciones pretenden alejarse de las explicaciones deterministas psicológicas, que entienden a la violencia como producto de personalidades “desviadas”, y también de la perspectiva determinista sociológica, para la cual la violencia es el producto de condiciones sociales externas a la institución educativa.

Nos inclinamos por recurrir al enfoque relacional para pensar la violencia en el marco de la escuela, a partir del cual entendemos las situaciones de violencia como resultado de una suma de elementos contextuales donde los comportamientos asumidos por adultos, niñas/os y adolescentes tienen relación directa con el contexto en que se dan esas interacciones. Así se evita fijar perfiles y crear estereotipos y se abren las posibilidades de asunción de nuevos roles y cambios que se den con el tiempo. Esta perspectiva nos abre la puerta a pensar que todos los actores escolares pueden introducir cambios en las interacciones.

El estudio de los fenómenos de la violencia en las escuelas requiere de definiciones previas. Según sea la definición, amplia o restrictiva, será el modo de dimensionar los niveles de violencia. Todos los estudios de campo corroboran que las formas de percepción o sistemas de representación difieren entre los actores según sea su pertenencia generacional. Es decir, que no hay definiciones unívocas compartidas. Los distintos grupos étnicos califican de violento a diferentes actitudes y conductas.

Los cálculos arrojan que la violencia en las escuelas se manifiesta como una conflictividad casi permanente y de baja intensidad con relación a la mayoría del alumnado, aún cuando la violencia se perciba socialmente a través de sus estallidos más espectaculares, que aparecen en la prensa y, por lo tanto, se consideran sus expresiones más comunes.

Cierta coincidencia entre los investigadores define violencia propiamente dicha como el uso de la fuerza física o la intimidación por amenaza del uso de la fuerza (lesiones, robos, extorsiones y bullying). Reserven los conceptos de violencia simbólica, psicológica u hostiga-

miento para fenómenos íntimamente asociados a la violencia como mecanismos discriminatorios, y las reacciones que los jóvenes manifiestan frente a la imposición de reglas que perciben arbitrarias.

En la segunda categoría (violencia escolar), se incluyen los comportamientos que van en contra de las reglas internas de la institución escolar (ausentismo, no realización de las tareas), las infracciones a las reglas de convivencia (groserías, palabras ofensivas, que constituyen ataques cotidianos al derecho a ser respetado) (Adasko y Kornblit, 2008) y son definidos como incivildades, malos tratos o formas leves de violencia. Aquí también se incluyen intimidación, abuso verbal, estigmatización, discriminación, acciones arbitrarias y abusos de autoridad. En el último relevamiento cuantitativo sobre la violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos del Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas (2010) se cambió el término incivildades por el de malos tratos, como se explica en su apartado de presentación.

Las investigaciones de Míguez (2008), Adasko y Kornblit (2008) y Unicef (2011) demuestran que las formas más recurrentes y menos graves de violencia se distribuyen de manera pareja por estrato social, es decir, el incremento de los conflictos afecta a los alumnos de todas las clases sociales por igual. Constatación contraria a la adhesión de sentido entre pobreza y violencia, tan expandida en nuestros días.

La mayor parte de la violencia, formas leves de conflictividad cotidiana (peleas, sustracciones), son vividas con naturalidad y afectan al 50% de alumnos. Ponen de manifiesto un estado permanente de conflictividad que revela la dilución de las regulaciones institucionales. Y este porcentaje ha crecido según el estudio comparativo interanual (Míguez, 2008).

Siguiendo con las afirmaciones de Míguez, cabe decir que si bien no han crecido las formas inusitadas de violencia, sí se ha producido un notable crecimiento en las formas de conflictividad en las escuelas vinculadas con las dificultades de integración. Esta cuestión viene a dar cuenta de la existencia de distintas formas de segregación de los alumnos.

Las formas de violencia propiamente dicha se presentan de manera esporádica y afectan a porcentajes pequeños de alumnos. Aquellos que se encuentran excluidos de los grupos son quienes padecen las más graves formas de violencia y mayor cantidad de robos. Por lo que se deduce que existe una degradación de la capacidad mediadora

de la institución escolar para la integración grupal y para mitigar el sufrimiento de estos alumnos.

Otra de las formas más extremas, como la recurrencia de la victimización, se asocia a los alumnos con mayor vulnerabilidad social. Entonces, pobreza y violencia se enlazan solo en su forma más aguda: mayor nivel de vulnerabilidad social con mayor nivel de victimización. Una cruel combinación.

Nuestra indagación reveló que la mayoría de los docentes y alumnos encuestados percibe que la frecuencia con que surge violencia en los conflictos interpersonales de la escuela es muy alta entre los alumnos. También para ambos grupos la frecuencia es media entre alumnos y docentes; entre alumnos y autoridades aparece con frecuencia baja, al igual que entre docentes. Finalmente, todos coincidieron en que la violencia surge con una frecuencia media entre los docentes y las familias. ✓

Paulin et al (2010) reseñan tres hipótesis sobre la conflictividad escolar de la enseñanza media: la masificación de la escuela pública, que trae la introducción de grupos heterogéneos de alumnos tanto por su procedencia social, como sus estilos o estéticas que contrastan con la tradición de uniformidad sociocultural de la escuela. Es decir, la distancia entre la cultura escolar y los nuevos sectores sociales pauperizados que acceden a ella, ocasionaría crisis en el poder simbólico del discurso escolar y la regulación de las relaciones al interior de la escuela. En segundo término, la multiplicidad de espacios de socialización de los jóvenes, que saca del centro de la escena a la escuela como formadora de las nuevas generaciones y a la vez surge una centralidad de las relaciones con pares como instancia de regulación social, con mayor relevancia que las normas escolares. En ocasiones, ambos sistemas, escolar y de pares, pueden entrar en colisión. Incluso a veces se encuentran diferencias en la regulación de un docente con su grupo y la regulación general sostenida desde las normativas explícitas de la escuela, descoordinaciones o contradicciones que afectan la consistencia y autoridad de la misma regulación escolar. La tercera hipótesis es sobre una doble mutación institucional. Un aspecto corresponde al cambio en las relaciones intergeneracionales que redundan en una merma del poder de los adultos, que afecta la regulación de la con-

vivencia. El otro corresponde a que no se han construido suficientes consensos sobre los modos adecuados de regulación normativa y prácticas democratizadoras al interior de las escuelas.

En sus investigaciones, estos autores observaron falta de acuerdos básicos entre los distintos actores del establecimiento sobre el orden normativo, heterogeneidad de pautas y encuadres normativos para con los alumnos, la percepción por parte de los alumnos de decisiones unilaterales o arbitrarias de los directivos sobre los conflictos, escasa eficacia reguladora de la disciplina a partir de prácticas normativo-punitivas en los proyectos de convivencia (como revisiones de reglamentos, tutorías, talleres de reflexión) e insuficiente incorporación de la perspectiva de los alumnos.

La Guía Federal de Orientaciones para la Intervención Educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar del Ministerio de Educación de la Nación² sostiene que las respuestas violentas de las alumnas y los alumnos se producen en muchas ocasiones frente a la supresión o negación del conflicto, frente a la falta de reconocimiento de las posibilidades del estudiante (fortalecimiento de la autoestima), frente a la negación de las diferencias, frente a la ausencia de proyectos y a la falta de intervención de las personas adultas; todas ellas situaciones en las que es necesaria y oportuna la intervención transformadora por parte de la escuela.

Clima escolar

El clima escolar puede definirse como el conjunto de características psicosociales de una escuela que le confiere un estilo particular, el cual condiciona los procesos educativos (Kornblit, Camarotti y Di Leo, 2014). Lo que define el clima escolar de una institución es: a) la percepción que tienen los sujetos (docentes-directivos-preceptores-estudiantes) acerca de las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto escolar (a nivel del aula o de toda la escuela) y

² Ministerio de Educación de la Nación Argentina, *Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas 1*, Disponible en <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110011/Gu%C3%ADa%20Federal%20de%20orientaciones%201.pdf?sequence=1>, Fecha de consulta: 18/07/2016. Véase también *Guía Federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas 2*, 2014, Disponible en <file:///C:/Users/user/Downloads/Gu%C3%ADa_de_Orientaciones_Situaciones_complejas_2%20(1).pdf>, Fecha de consulta: 18/07/2016.

b) el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan. El clima escolar o clima social escolar puede ser estudiado a nivel de la escuela en su conjunto o a nivel de lo que ocurre en algún “microespacio” del interior de la institución, especialmente el aula.



EJERCICIO 2

En una situación de comodidad para usted, piense cuáles son las prácticas que a su criterio permiten y promueven un clima favorable en el aula y en la escuela; luego piense en cuáles son las que generan un clima negativo. Anótelas y reléalas para ver qué cosas hay que modificar y cuáles hay que promover. Reflexione ahora sobre cuántas veces considera que ha adoptado últimamente unas y otras prácticas en las aulas en las que es docente. ¿Qué factores favorecen unas y otras?

Una investigación sobre climas escolares, puso a prueba la hipótesis de que siendo estos favorables contribuyen a disminuir los episodios de hostigamiento y de violencia, mientras que lo inverso sucede a medida que los climas escolares se tornan más adversos (Adasko y Kornblit, 2008).

Para eso toman siete escenarios de clima social escolar en los que se ve reflejado el vínculo alumno-institución y que revelan una clara asociación entre tipo de clima social escolar y situaciones de violencia.

1. *Autoritarismo*. A mayor nivel de autoritarismo de los docentes aumentan considerablemente las situaciones de hostigamiento y de violencia propiamente dicha entre alumnos. Esto no significa que el autoritarismo genere expresamente situaciones de violencia, sino que facilita su desarrollo en tanto obstaculiza los canales de comunicación y mediación que permitirían la resolución de los conflictos por vías no violentas. El grado de autoritarismo de los docentes es la variable que incide más en las manifestaciones de violencia entre los alumnos.

2. *Exigencia*. El nivel de exigencia es valorado por los alumnos como un aspecto positivo en tanto y en cuanto permita reconocer la presencia y evolución del alumno en el aula.

3. *Valoración del alumno e interés por su aprendizaje.* Toda valoración de la presencia y evolución de cada uno de los alumnos genera un mejor clima escolar, se traduce en reconocimiento de estos hacia el docente y, en consecuencia, en un mejoramiento de las relaciones interpersonales a nivel de grupo de trabajo.
4. *Diálogo directo entre docentes y alumnos.* En los escenarios de buena comunicación y un diálogo fluido docente-alumno, aparecen menos episodios de hostigamiento y de violencia propiamente dicha.
5. *Estímulo para la participación y la integración.* Los alumnos valoran positivamente que los docentes estimulen la participación y la integración en el aula, ya que esto pone de manifiesto el reconocimiento de las individualidades en el contexto grupal. Se constata que cuanto menor es la frecuencia de actividades que propicien la comunicación y la integración grupal, mayores son los niveles de violencia y hostigamiento.
6. *Se puede contar con adultos de la escuela ante distintos problemas.* Este escenario alude a la existencia de referentes adultos a los que los alumnos pueden recurrir cuando sienten la necesidad de ser contenidos o simplemente escuchados.
7. *Intervención de profesores ante situaciones de violencia entre compañeros.* Los alumnos valoran positivamente la presencia de los docentes ante las situaciones de desavenencias que viven con sus pares, y el porcentaje de alumnos afectados por hostigamiento y violencia asciende en la medida en que los docentes no se involucran y disminuye cuando lo hacen.

Sintetizando, los climas sociales escolares favorables en los que se propicia el diálogo, se abren canales de comunicación, se valora el esfuerzo del alumno, se minimizan las prácticas autoritarias y se desarrollan prácticas pedagógicas que facilitan la integración y participación de los alumnos, disminuye considerablemente la frecuencia de situaciones violentas, tanto en lo que respecta al hostigamiento como a las manifestaciones de violencia propiamente dicha.

Asimismo, los estudios concluyen que “el hostigamiento y las manifestaciones de violencia propiamente dicha son dos expresiones de las dificultades que tienen los adolescentes para resolver y encaminar sus conflictos de forma pacífica y para aceptar sus diferencias en base

al reconocimiento del otro. Estas expresiones surgen cuando los involucrados carecen de recursos para resolver las diferencias y/o conflictos” (Adasko y Kornblit, 2008: 99).

Coincidentemente, Barreiro ([2009] 2015) sostiene que es fundamental la influencia de la carga socioafectiva de los mensajes de los docentes en la construcción del clima grupal y la potenciación positiva de los procesos de aprendizaje, o todo lo contrario. En toda interacción están presentes los mensajes de confirmación o desconfirmación de modo inevitable, no pudiendo eludirse cierto componente afectivo, positivo o negativo, que acompaña toda comunicación humana, expresándose de diversos modos (afecto, rechazo, agrado, desagrado, confianza, desconfianza, valorización, desvalorización, etc.). Por eso, en relación con los alumnos, las actitudes más favorables para la construcción de un buen vínculo son la aceptación y el respeto, señalando los aspectos positivos de las personas, apostando a sus capacidades, destacando logros, y evitando comparaciones. En cuanto a los grupos, la clave parece estar en la integración, la comunicación y el conocimiento mutuo de los alumnos, promoviendo una matriz cooperativa, y evitar el aislamiento.

En esta línea, el Observatorio Argentino de violencia en las escuelas, del Ministerio de Educación de la Nación de 2010, indagó sobre la incidencia de la intervención docente en la resolución de problemas de convivencia. Cuando los docentes no actúan, la percepción que tienen los alumnos de buen trato por parte de los adultos disminuye en más de un 50 por ciento. Asimismo, los alumnos reportan malos tratos sufridos de parte de los adultos de la escuela, y destacan los gritos por sobre otras formas, siendo los varones quienes reportan más que las mujeres. Es decir que los alumnos refieren malos tratos directos y falta de actuación, también percibida negativamente.

Por el contrario, los reportes de los alumnos sobre situaciones de maltrato por parte de sus compañeros se reducen significativamente cuando los adultos ayudan a resolver los problemas de convivencia, es decir, las intervenciones asiduas de los docentes disminuyen a la mitad las formas de maltrato entre pares en el ciclo básico, y en el ciclo superior merman a una tercera parte. También se reproduce esta misma relación inversa entre mayor intervención docente en la resolución de problemas y la disminución de la violencia propiamente dicha entre pares, en ambos ciclos. Otro efecto positivo es que cuando

la intervención docente es frecuente, disminuyen los malos tratos de adultos hacia alumnos. Este documento concluye que la intervención docente es uno de los factores de mayor incidencia en la disminución de la cantidad de episodios de violencia sufridos por estudiantes y en la percepción de los actores respecto a los problemas. Es decir, es mucho lo que los docentes pueden hacer en este sentido.

Podemos sumar la lectura de los alumnos (Paulin et al, 2010) sobre sus conflictos con los docentes, que se manifiesta en relación a tres esferas: la relación vincular, la propuesta pedagógica y la regulación disciplinaria. En cuanto a los modos de vinculación, es decir en el trato, destacan los aspectos emocionales en relación a ellos (cercanos, afectivos, fríos), se muestran muy sensibles a las “faltas de respeto” o expresiones de desprecio, aspirando al principio de reciprocidad, en el respeto y el trato. Cuando estas características esperadas en las relaciones vinculares no se dan, surgen conflictos. Valoran como “buen docente”, a aquel que brinda explicaciones de los contenidos, demuestra interés por quienes tienen dificultades, tiene presencia en el aula, motiva, capta el interés y hace clases participativas. En cuanto a las prácticas disciplinarias, plantean como tensiones cotidianas los estigmas sobre algunos compañeros, y la aplicación discrecional de normas y prohibiciones, ya que esperan que las normas sean aplicadas con criterios de universalidad, afectando por igual a alumnos y docentes.

Todo esto nos lleva a afirmar que las escuelas no son impotentes frente a las manifestaciones de violencia y que los escenarios favorables del clima escolar influyen en la gestión y resolución de los conflictos por vías no violentas. De ello dan cuenta tanto alumnos como adultos. Por eso, le otorgamos gran importancia a la capacitación de los docentes para que puedan revisar sus modos de participar e intervenir en las relaciones interpersonales con sus alumnos y pares, y también puedan gestionar cooperativa y eficazmente los conflictos propios y de sus alumnos.

Sabemos que la RCC puede enseñarse a través de contenidos programáticos en el currículo formal (de diversos modos, como veremos en el último capítulo). Pero para que sea eficaz, debe ser necesariamente incluida desde el desarrollo social, interpersonal y afectivo de los estudiantes. Por eso, la RCC debe considerarse desde la perspectiva del currículo oculto, el clima escolar en el aula y la escuela, el código disciplinario, las actitudes que adoptan los profesores y tutores hacia

los estudiantes y estos hacia los docentes y tutores. Las interacciones entre alumnos y profesores y entre colegas poseen una enorme fuerza educativa. El diálogo constituye una herramienta fundamental en el proceso de desnaturalización y (re)construcción de valores, normas e identidades de los sujetos (Kornblit, Camarotti y Di Leo, 2014).

La autoridad en la escuela

Para comenzar el tema, hagamos una íntima reflexión.



EJERCICIO 3

- ¿Qué entiende por autoridad?
- ¿Cómo percibe que se ejerce la autoridad en la escuela donde se desempeña?
- ¿Cuándo se puede decir, a su juicio, que un educador (un directivo, un maestro, un profesor, un tutor, un preceptor) ejerce bien su autoridad como tal?

Plantear el tema de la “autoridad” no resulta una cuestión menor ni fácil en el marco de este módulo.

De las indagaciones realizadas a los docentes por nuestro equipo de investigación surgió como percepción abrumadoramente mayoritaria, que los conflictos suscitados por causas del ámbito escolar se deben a una crisis de autoridad y a la pérdida de eficacia simbólica de la misma: incumplimiento de normas (85%)³, falta de límites claros (70%) falta de autoridad (50%).

La percepción sobre la autoridad cuestionada se refleja, asimismo, en las quejas de los docentes respecto de sus alumnos. El 70% de las mismas refieren faltas de respeto, negatividad a las propuestas de clase y faltas de normas y límites.

La autoridad en una institución escolar es ejercida por distintos actores que son impuestos desde su origen y reconocidos por la comunidad educativa a partir de su presencia y desempeño.

³ Los entrevistados fueron invitados a elegir hasta cinco causas de conflictos.

Tradicionalmente, las figuras de autoridad en la escuela estaban asociadas al manejo indiscriminado del poder, cuyos arquetipos son figuras caracterizadas por el rigor, la dureza, la firmeza y la determinación (Levy, Korinfeld y Rascovan, 2004). Así se naturalizó una única manera de ejercer la autoridad. Las figuras de autoridad actuales han ido modificándose, y es posible que pervivan aún modalidades como las descriptas.

Hoy se han incorporado a la vida de las organizaciones educativas instancias de participación juvenil y esta transformación requiere de una revisión de las concepciones que durante décadas gobernaron la vida escolar y una permanente revisión por parte de los adultos, de sus posiciones y mandatos.

Desde una perspectiva histórica (Gallo 2008) se afirma que los fenómenos de violencia en las escuelas se han dado siempre, y quizá con la misma intensidad, siendo la violencia funcional para ordenar las relaciones entre docentes y alumnos, y entre compañeros entre sí. Han variado sustancialmente la sensibilidad y las percepciones acerca de lo que se define como tal. Aquello que antes era aceptado como natural en el trato de los adultos (padres y docentes) con los niños, consagrando un vínculo de subordinación basado en el principio de autoridad, ahora comienza a ser rechazado e impugnado. En el marco familiar, había lugar para el empleo de la violencia física, y en el escolar, esa subordinación, fundaba el “orden escolar tradicional”. Hoy las distancias entre generaciones se han acortado y los vínculos se han democratizado. Estas transformaciones afectaron nuestro sentido acerca de la violencia y sus usos. Asimismo, la autora interpreta que el cambio que se percibe responde a que la violencia ya no está solo en manos de los adultos y dejó de ser funcional al proceso educativo, y acarrea una crisis de autoridad a nivel escolar y aúlico.

Gabriel Noel (2008) propone revisar el término “autoridad” para realizar un análisis más acabado del espacio que ocupa en la vida de las escuelas y de los actores que las constituyen. Para eso recurre a dos autores clásicos. En primer lugar, a la noción de Max Weber (1922), para quien la autoridad supone “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado y, por consiguiente, un consentimiento presunto por parte de los sometidos a ella, sustentado en una creencia de legitimidad”. En segundo término cita a Norbert Elías, quien define que “la autoridad solo puede ser entendida en el marco

de una configuración específica de las relaciones sociales. El concepto de configuración hace referencia al hecho de que los individuos están unidos por lazos —relaciones interdependientes— que dan sentido a sus acciones y constituyen algo así como espacios de pertenencia, siempre cambiantes”. Es decir, se asocia autoridad a legitimidad y consenso, no al uso de la fuerza, y a lazos de relaciones interdependientes.

Telma Barreiro (2000), al referirse a la autoridad escolar, sostiene que la persona que está al frente de un grupo incide poderosamente en su clima y en la forma como se ha de plasmar su estructura vincular y sus modalidades de comunicación. Su accionar propone un patrón de conducta (ciertas “reglas de juego” de la comunicación y la interacción), opera como figura de identificación y desata emociones que comienzan a irradiar y circular entre los miembros del grupo.

De las mencionadas definiciones de autoridad resuenan los conceptos de obediencia, consentimiento, comunicación, pertenencia, legitimidad, emociones y relaciones interdependientes.

Desde un estudio empírico, Noel (2008) ha probado empíricamente la relación entre autoridad y violencia: ante la ausencia de una se produce el crecimiento de la otra. La diferencia entre los grados de conflictividad en distintas escuelas puede explicarse por la efectividad de los mecanismos para construir autoridad y mediante la existencia de dispositivos que la vuelven difícil o problemática. Estos son mecanismos de impugnación que al funcionar con regularidad, socavan la autoridad de forma permanente y la violencia aumenta correlativamente. Donde, por el contrario, no se alcanza el consenso requerido por los mecanismos de impugnación, la construcción de autoridad se vuelve posible y la intensidad de la conflictividad disminuye.

El autor reconoce tres maneras de impugnar exitosamente la posibilidad de ejercer la autoridad:

- Impugnación personal: señalar que la persona que intenta hacer valer la autoridad carece de características personales, méritos profesionales o atributos esperables o esperados en una persona que aspira a su ejercicio (por ejemplo: no tiene autoridad moral / no sabe nada / no tiene idea / me porto mal y no me hacen nada).
- Impugnación posicional: argumentar que la persona que intenta hacer valer la autoridad excede la jurisdicción, atribuciones y competencias definidas por su posición respecto de la persona sobre la que

intenta ejercer la autoridad (¿quién es usted para decirme eso? / ¡Usted no es mi maestra! / ¡No se meta que nadie la llamó!).

- Acusación de autoritarismo: hacer equivaler de manera automática cualquier intento de ejercer autoridad a autoritarismo y declararlo por tanto moralmente, condenable.

Se observa, en ese estudio, una cotidianeidad escolar atravesada por interacciones conflictivas, permanentes negociaciones de normas y criterios de interacción, modalidades de coacción física o simbólica y advierte que sin tener en cuenta el origen o razón del conflicto, estos escalan hasta que una u otra parte está en condiciones de imponer unilateralmente su voluntad sobre el otro.

La cuestión de la autoridad y su reconocimiento constituye un tema trascendente al abordar cuestiones vinculadas con el clima, las relaciones interpersonales y la convivencia en la escuela. Las permanentes impugnaciones hacen preciso crear nuevos mecanismos para construir autoridad y transmitir legitimidad.

Para eso, es necesario un relativo consenso entre los agentes del sistema escolar, docentes, directivos, miembros del gabinete y adultos en general, respecto de las modalidades de ejercicio de la autoridad y sus criterios de legitimidad (Levy, Korinfeld y Rascovan, 2004). Es decir, se requiere de la convicción respecto de la legitimidad de la autoridad que ellos mismos ejercen y sobre los criterios en que fundan esa legitimidad, así como la construcción de vínculos con la comunidad educativa. Este consenso y sólidos vínculos disminuyen el efecto de las impugnaciones. La autoridad del docente se compone de habilidades desplegadas en el trato, en la disposición a la escucha, a la capacidad de diálogo, a la incorporación de diferentes opiniones, a la argumentación así como a la transmisión de un saber.

Dado que la legitimidad en muchas ocasiones funciona asociada a las personas que la ejercen, tomando un rasgo carismático, y no se funda en lo institucional, la permanencia de docentes y directivos en sus cargos adquiere una relevancia fundamental.

Cuando en Argentina, en la década de 2000, comenzaron a implementarse programas de mediación escolar, la preocupación de los docentes más recurrente era ¿cómo se compatibiliza este escenario social que señala la dificultad de los adultos para poner límites con la promoción de técnicas mediante las cuales niños y jóvenes resuelvan

por sí mismos los conflictos que los enfrentan? ¿Cómo se relaciona la falta de autoridad de padres y docentes con la propuesta de estimular la autorregulación y autonomía de los alumnos? ¿Cómo se entiende en este contexto que se busque descentrar la autoridad del docente, para dar lugar a la autoafirmación de los alumnos?

Solo si pensamos que las iniciativas de resolución cooperativa de conflictos y mediación pueden sumarse a nuevas y necesarias formas de construir la autoridad de adultos y docentes, tendiente a una convivencia pacífica, puede entenderse como una propuesta positiva.

¿Cuál es la autoridad a construir? Autoridad (Barreiro, 2000) que no sea autoritarismo sino un poder democrático, sostenible y posibilitador, que da lugar, legitimando todos. Se ha tornado indispensable restablecer la autoridad a fin de lograr la eficacia simbólica necesaria para la constitución psíquica del sujeto, por un lado, y por el otro, para la convivencia armónica, que permita el logro de los objetivos de la escuela. Límites provenientes de una autoridad que suponga la aceptación de todos y cuyo modo de accionar sea democrático, que no humille ni someta, que apunte la autoestima, tienda a la inclusión y no a la exclusión, que estimule un clima de libertad y participación. Límite que marque una contención y a la vez delimite lo posible.

La Guía Federal de Orientaciones para la Intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, (Ministerio de Educación de la Nación, 2014), hace hincapié en la necesidad de establecer límites claros a las transgresiones a las normas acordadas y evitar la sensación de impunidad en la institución, poniendo como ejemplo la acción de comunicar las sanciones, entendidas como oportunidades para transformaciones de comportamientos y actitudes. Los límites claros tienen también como funciones establecer un vínculo asimétrico entre los adultos frente al alumnado y proteger a niñas, niños y adolescentes que sufren acciones de violencia o ven vulnerados sus derechos.

Los programas de mediación entre pares, que centran su mirada solo en los alumnos y excluyen la mirada integral sobre el tratamiento de los conflictos en la escuela, corren el riesgo de entenderse como un movimiento más de desresponsabilización de los adultos, un traslado de responsabilidad, o una apelación desesperada a un procedimiento que los excluye, revelando la imposibilidad de regular

las relaciones interpersonales de los alumnos. Esto no haría más que seguir minando su autoridad, trasladar a los niños y jóvenes la tarea de administrar solos conflictos que tal vez los excedan, y librarlos a su propia capacidad de autorregulación, sin ofrecer las coordenadas necesarias para ello.

2

Pinceladas sobre nuestros alumnos

El objetivo de este capítulo es revisar y repensar las representaciones que tenemos sobre nuestros alumnos y de sus interacciones en la vida escolar. Para eso nos proponemos compartir algunas conceptualizaciones sobre la adolescencia, y unos estudios sobre la violencia en la escuela, considerada desde las voces de los propios alumnos. Nutrirnos de estos trabajos nos permitirá incorporar a nuestro diagnóstico de la situación cotidiana variables no visibles, poco atendidas o desconocidas.



EJERCICIO 4

Lo invitamos a responder las siguientes preguntas.

1. ¿Cómo describiría a sus alumnos?
2. ¿Cómo esperaba que fueran? ¿Por qué?

Los alumnos de hoy

Hace tiempo que se escucha hablar de que la escuela ha cambiado, que ya no es lo que solía ser. Seguramente pueden reconocer la presencia de esta idea en sus experiencias cotidianas.

A propósito de este cambio en la escuela entendido como deterioro, Gabriela Diker (2005) entiende que el uso del pasado es una apelación mítica que condensa la imagen de cómo deben ser las escuelas y ya no lo son, alude a la imposibilidad de volver al pasado y se refiere a este con una absoluta imprecisión cronológica. El uso del pasado tiene un valor normativo, que pretende encontrar “la naturaleza de la escuela”, y funciona como parámetro para establecer el grado de deterioro de la educación, como un apartamiento de la norma.

El principal contenido de la imagen del deterioro remite a la inclusión en la escuela secundaria de cada vez más alumnos. La incorporación de sectores sociales que antes quedaban al margen de la institución escolar, parece acompañada de un desgaste del valor simbólico del sistema que los incluye. El discurso del deterioro, entonces, relativiza el efecto democratizador de las políticas inclusivas y presenta una mirada apocalíptica.

El antídoto propuesto es retomar la dimensión histórica solo para evaluar los cambios reales de la escuela. Este discurso pedagógico social respecto de la escuela funciona como una condena sobre la misma y sobre los jóvenes y niños que asisten a ella. Si la escuela no promete nada, se condena a sí misma y a las futuras generaciones. Ese discurso nos deja impotentes frente a una realidad compleja, sin más posibilidades que perpetuar el *status quo* de desigualdades y falta de porvenir.

El cambio en la escuela entendido como deterioro incluye la visión de los docentes sobre sus alumnos. En esta línea, Chaves, Fuentes y Vecino (2016) analizan las representaciones que docentes de escuelas secundarias de sectores populares poseen respecto de sus alumnos, que construyen fronteras sociales y barreras de acceso y permanencia en la escuela.

A la vez, estas representaciones podrían ser extensivas a alumnos de otros sectores sociales, aunque con otras consecuencias para la continuidad escolar.

- Alumnos que no respetan normas, son rebeldes, “están revolucionados”. El abandono puede ser una consecuencia, porque la condición de rebelde atenta contra la escolaridad. La rebeldía no es vista como algo positivo, e imposibilita las normales interacciones escolares.
- Estudiantes desinteresados o apáticos. Condición estudiantil que niega, desconoce o desaprovecha la importancia de aquello que la escuela puede brindar y del saber docente. No se lee como desafío o cuestionamiento de los adolescentes a la escuela. Desde esta representación, los adultos no advierten el sentido que los estudiantes le dan a la escuela.
- Jóvenes víctimas de su posición social, del momento histórico en que les toca crecer, de las familias ausentes, de los adultos sin au-

toridad. Entonces, surge la imagen de jóvenes sin capacidad de autoafirmación ni autonomía y con necesidad de tutela adulta.

El riesgo que acarrearán estas representaciones es el ofrecimiento que los docentes y la escuela hagan a los alumnos así percibidos: suplir la falta de contención y afecto, y transformar apatía en interés, es decir, colocar a la escuela al servicio de compensar las carencias del contexto social de los estudiantes, abandonando su función principal. En este sentido, la lógica del mérito y el esfuerzo reconfiguran el compromiso con el estudio que se desliza hacia la aceptación de la tutela adulta y al esfuerzo por permanecer en la institución.

Sumando otro aspecto a nuestro análisis, Korinfeld (2013) sostiene que hay algunos supuestos de la pedagogía tradicional que a pesar de nuevas miradas y propuestas transformadoras, en ocasiones persisten en las matrices de formación y se reproducen en el ejercicio profesional, como sustratos del lazo pedagógico. Uno de ellos es el supuesto de que el destinatario de la acción pedagógica es un sujeto de la razón, autónomo, capaz de direccionar hacia su voluntad, concepción que conlleva la ilusión de que todo lo humano es pasible de ser comprendido. La noción de conflicto, para el autor, colisiona con esa certeza en la plena inteligibilidad y el dominio de los fenómenos, que es fundante del discurso pedagógico.

Otro supuesto que abona al campo de los desajustes y desencuentros es la idealización de la relación pedagógica, que niega el conflicto entre adultos y niños a pesar de las evidencias, porque presupone una relación armónica, caracterizada por el mérito, la obediencia y el agradecimiento. Por eso, toda desviación de esa expectativa pasa a considerarse como déficit, carencia, y en ocasiones despierta fuertes sentimientos de impotencia. Entonces, el ideal no es un horizonte a alcanzar, sino un prerrequisito, que cuando no aparece hace fracasar el encuentro educativo.

Como parte de nuestra investigación, hemos relevado con los docentes mendocinos las representaciones que poseen de sus alumnos. Los definen como “desconcentrados, desmotivados, sin límites, con carencias afectivas, con marginación social, enojados, aburridos, agresivos, necesitados de ser escuchados y comprendidos, distraídos en clase, responden a propuestas, desafiantes,

inquietos, con mucho acceso a la información, ansiosos, dando respuestas inmediatas, desconfiados”.

Se puede advertir que solo tres características son positivas o neutras en el sentido valorativo: responden a propuestas, tienen mucho acceso a la información, dan respuestas inmediatas. Todas las demás son negativas, descalificantes o indican carencias. Por el contrario, interrogados acerca de cómo esperaban que fueran sus alumnos, los docentes respondieron “solidarios y abiertos al conocimiento, receptivos, creativos, originales, expresivos, respetuosos, participativos, atentos, buenos compañeros, no mediocres, divertidos, acorde al propio ideal, con aprendizajes adquiridos, alegres, que pudieran superar los conflictos a través de la palabra, que entiendan razones”.

Es decir, un conjunto de virtudes difíciles de encontrar todas. Llama la atención la brecha que se presenta entre la mirada que los docentes poseen de sus alumnos y sus propios ideales respecto de estos. Los unos se hallan en las antípodas de los otros. Podríamos arriesgar que estos docentes ven a sus alumnos como extranjeros, como una otredad que no se presenta como reconocimiento del alumno sino como la descalificación de este y su entorno de origen.



Desde la década de 1960 en adelante se han llevado a cabo diversos estudios cuyas conclusiones nos orientan a reconocer la importancia que tienen las representaciones que los docentes poseen de sus alumnos actuales y futuros. Por ejemplo, el experimento de Rosenthal y Jacobson, conocido como *Pigmalion* en el aula, indagaba si las expectativas favorables de un educador incidían aumentando el rendimiento escolar de sus alumnos. Se concluyó que en un grupo áulico dado, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor, mostrarán realmente ese desarrollo, de manera que la expectativa que el docente tiene respecto de sus alumnos es determinante en el rendimiento de estos. Por el contrario, los prejuicios y el llamado “etiquetamiento” de los alumnos, limita su autoestima y sus posibilidades de desarrollo y rendimiento.

En el contexto generado por la ampliación de la obligatoriedad escolar y el consecuente ingreso a las escuelas de adolescentes y jóvenes

de orígenes socioeconómicos deprimidos, las representaciones disvaliosas que se tengan de los alumnos pueden producir estratificaciones del sistema escolar (escuelas para alumnos de origen favorecido o de origen desfavorecido), como también desacreditar al mismo ciclo escolar. Este descrédito de la escuela secundaria y/o de las escuelas públicas se escucha con frecuencia en los medios de comunicación y en algunos sectores sociales.

Importa revisar la perspectiva o representación que los docentes poseen de sus alumnos, porque si como sostiene Graciela Frigerio (2004) para la constitución de la identidad adolescente son necesarias las figuras prestadoras de identidad, porque esta procede por identificaciones, y los docentes son los adultos calificados para esas identificaciones, debemos preguntarnos ¿qué pasa si ellos no ven en sus alumnos ningún porvenir y solo los identifican como posibles adictos, probables delincuentes, casi seguras madres adolescentes, candidatos a la desocupación, tendencia a la enfermedad, aspirantes al placer inmediato y fugitivos del esfuerzo, víctimas de familias desestructuradas?

Y si los adultos comparan a los alumnos de hoy con los de ayer, presentados estos últimos como un pasado mítico y normativo para concluir que actualmente en la escuela los alumnos no son lo que deberían ser, ni ocurre allí nada de lo esperado, ¿qué efectos sobre la subjetivación de niños y adolescentes tendrá este discurso pedagógico?

Acerca de la adolescencia

Sin pretender realizar un recorrido profundo por la complejidad de la adolescencia, deseamos hacer algunas puntualizaciones que nos ayuden a comprender la conflictividad escolar.

El término adolescencia comenzó a ser empleado por Stanley Hall en 1904, quien le dio carácter de normalidad a la rebeldía observada en los jóvenes de entonces (Chaves, 2010), atribuyendo dicho comportamiento a las bases biológicas de los cambios puberales. Si bien su teoría ha sido descartada, persiste hasta nuestros días a través de las representaciones de la adolescencia como período caracterizado por la turbulencia emocional y el estrés.

Los psicoanalistas argentinos Aberastury y Knobel (1994) plantearon la adolescencia como un proceso y desarrollo, donde la necesidad de enfrentarse al mundo de los adultos va acompañada del despren-

dimiento del mundo infantil. Los cambios psicológicos que se producen en la adolescencia son el correlato de los cambios corporales de la pubertad. En este sentido, entre los procesos psíquicos que tienen lugar en la adolescencia, se cuentan:

- Duelo por el cuerpo infantil: el adolescente sufre modificaciones que, por su rapidez e intensidad, provocan que viva su cuerpo como ajeno o externo, lo que produce sensaciones extrañas de falta de autocontrol.
- Duelo por los padres de la infancia: los padres dejan de ser esas figuras idealizadas que todo lo saben y pueden. Los adolescentes comienzan a advertir sus debilidades y envejecimiento.
- Duelo por el rol infantil: las conductas adquiridas durante la infancia ya no le sirven al adolescente para desenvolverse en el mundo de relación con los otros. Así, debe renunciar a su identidad infantil, a su dependencia respecto de los adultos e iniciar una aceptación de responsabilidades.

Estudios psicoanalíticos posteriores, entre ellos el de Efrón (1997), postulan a la adolescencia como un territorio que se va construyendo de acuerdo a avances y retrocesos, en forma irregular a lo largo de un tiempo no lineal. Su característica clave es la vulnerabilidad. Para su construcción requiere de la presencia del otro. En este territorio se despliega la subjetividad en diferentes procesos: el de construcción de identidad; el de apropiación y construcción del espacio subjetivo; y el de emancipación.

Los fracasos en el pasaje por cualquiera de estos escenarios darán lugar a vivencias de desapropiación y vaciamiento emocional, anomia o sujetamiento a pautas infantiles.

El autor recurre a la figura de la langosta de mar, empleada por Françoise Dolto, que pierde su caparazón y, mientras segrega una nueva, debe protegerse con algunas rocas, dado que las heridas que se produzcan afectarán su nuevo caparazón. Esta metáfora ilustra la fragilidad y vulnerabilidad a que están expuestos los adolescentes, en un contexto de poco resguardo que ofrece la sociedad. Lo construido en la infancia es el fundamento desde el cual surgen los caminos del recorrido o tránsito adolescente, sin tiempos cronológicos prefijados, sino con el tiempo de la singularidad de cada sujeto.

La construcción de la identidad es un proceso significativo que produce una radical reestructuración de las identificaciones de la infancia, organizadas alrededor de las figuras parentales. Así, los pares y los grupos de pares adquieren un lugar central en la conformación de la identidad adolescente. En este sentido, cuando en la grupalidad se generan lazos solidarios y creativos, donde es posible el ocio y una circulación activa, se consolida el proceso de construcción de la identidad. Por el contrario, los grupos hostiles o expulsivos complican este proceso. Además, un contexto de tanta oferta consumista como el actual, que propone identificaciones y valores de difícil o imposible acceso para una franja importante de jóvenes, puede interferir negativamente en el proceso de subjetivación. En este marco, los lazos y los intercambios que proporciona la grupalidad, contribuirán a consolidar o fragilizar este proceso.

La apropiación del nuevo cuerpo se produce como una paulatina metabolización de los cambios corporales físicos y psíquicos, y se acompaña de vivencias de extrañamiento y desorientación, que con el correr del tiempo lleva a la reapropiación del cuerpo, que se va habitando progresivamente.

En cuanto a la apropiación y construcción del espacio subjetivo, este implica el pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar, es decir, a los amigos, a los amores, y a otros actores sociales. Es el momento del pasaje de la endogamia a la exogamia; en un contexto marcado por una sobreestimulación erogenezante y un empuje temprano a la sexualidad. Asimismo, es el tiempo del pasaje del juego al trabajo.

La construcción de espacio subjetivo requiere entonces mojoneras, guías, adultos. La escuela y el trabajo son los verdaderos anclajes articuladores de la construcción del espacio subjetivo. En este contexto, entendemos la exclusión como rechazo de las instituciones y puede tener efectos traumáticos. La presencia de adultos e instituciones previene y respalda, no porque indiquen el camino correcto, sino porque evitan quedar fuera del camino. La exclusión conduce a la pasividad o a modalidades de actuación y violencia, lleva a la anomia, borra marcas identificatorias, y genera un vacío de sentido de la existencia. Por eso, es preciso promover demandas subjetivantes, singularizadoras, emancipadoras.

La etapa de la escuela secundaria es una época de consolidación de los lazos grupales que sirven como sostén a los procesos descrip-

tos, y el grupo es el resguardo que brinda seguridad y modelos de identificación.

La participación en un grupo implica sostener un difícil equilibrio entre los intereses personales y los del conjunto (Levy, 2013). La pertenencia está sujeta a la aceptación de las conductas o hábitos grupales y muchas veces a ciertos “sacrificios personales” o concesiones individuales. La dinámica de un grupo escolar también está influida por el clima o cultura institucional.

Sabemos que los grupos que otorgan pertenencia no solo son los grupos escolares. Sin embargo, la integración grupal es una preocupación central de padres y educadores, dado que la sociabilidad en los primeros años condiciona la permanencia de los adolescentes en el entorno escolar, y se despliega en los lazos que se establecen, en el trato entre los compañeros y la manera en que se resuelven sus conflictos.

Voces de estudiantes sobre conflictos en la escuela

En términos generales, las sociedades actuales rechazan masivamente cualquier manifestación de violencia, donde aparece es repudiada y es ubicada en el límite opuesto a lo social. Esto también ocurre en las escuelas donde se le atribuye un sinsentido, quedando rodeada de incompreensión. Sin embargo, un estudio realizado en Chile sobre las representaciones de los mismos alumnos actores de la violencia escolar (García y Madriaza, 2005), con 64 estudiantes de enseñanza media de entre 14 y 21 años señalados por su institución educativa y/o compañeros como agresivos y violentos, indica los múltiples sentidos que adquiere la violencia para ellos:

- *Establecer jerarquía*: una posición de superioridad dentro del grupo, de liderazgo e imponer respeto. La violencia aparece por la necesidad de ocupar un lugar visible dentro del grupo y obtener consideración.
- *Violencia como defensa*: defenderse a uno mismo, a otros o a un territorio. También puede tener el sentido de la defensa psicosocial (la imagen, rol en el grupo, identidad social) y la defensa física.
- *Para resolver un conflicto*: modo natural de resolver problemas en las relaciones, para poner fin al hostigamiento y a la rivalidad del grupo de pares, o para tranquilizar al agresor.

- *Pelear la amistad*: violencia que lima asperezas y pone fin a un problema y permite salvar una amistad.
- *La catarsis de la violencia*: descargarse, desahogarse emocionalmente, desquitarse.
- *Por hacer daño*: violencia gratuita, no motivada, incluye el daño contra uno mismo.
- *El sentido de entretenerse*: en carácter de actor o espectador.
- *Reivindicaciones sociales*: frente a la injusticia percibida. Adquiere sentido desde una ideología, o como reacción a sentirse marginado o discriminado socialmente o para obtener venganza.
- *Rebelarse frente a la autoridad*: se relaciona tanto con las carencias de autoridad social como con la falta de reconocimiento de autoridad dentro del ámbito escolar. No deja de tener en cuenta el lugar que juegan los padres.
- *Condición para ingresar a un grupo*: ejercer algún tipo de violencia sobre otro para mostrar aceptación y sumisión a las reglas del grupo.
- *Para adquirir bienes*, ligado a la delincuencia.

Para dicho trabajo surgen tres fenómenos emergentes, que revelan que lo social y la violencia no se excluyen entre sí, sino que esta última es un estructurador social.

El primer fenómeno emergente es la violencia como una herramienta de conocimiento de uno mismo y de los otros. El golpe permite establecer fronteras, conocer las posibilidades y límites del otro y los propios. Las posiciones de agresividad (agresor y víctima) se transforman en roles intercambiables. El alumno nuevo que es desconocido y, por eso, amenazante, desconoce a los demás y necesita generar su propio espacio. La violencia escolar intenta responder a la pregunta de quién soy y quiénes son los otros. El conocimiento se da en una relación de a dos. Se observa que en los primeros años del secundario los intercambios violentos son más comunes, hasta que el grupo está conformado, aunque siempre algo de la alteridad permanece presente, y eso explicaría la violencia como modo de conocimiento en nuevas interacciones.

El segundo fenómeno es la cualidad demostrativa de la violencia, dado que esta toma valor para los implicados directos y para un tercero que observa realmente (compañero, grupo, profesor) o de for-

ma imaginaria con su calificación frente al cual todo acto se realiza, otorgando un valor positivo a la manifestación violenta. El tercero aporta un ingrediente fundamental para que se trate de un fenómeno social. Nos preguntamos si se puede incluir en esta categoría de tercero a las redes sociales. El sujeto que actúa la violencia, logra resaltar sobre el conjunto en pugna por el reconocimiento de otro. Ese lugar diferenciado significa existir para el otro, aparecer ante su mirada como alguien, volverse reconocible, aun a costa del temor u odio. Entonces, la violencia es un fenómeno de tres, el victimario, la víctima y el observador.

En tercer lugar, la violencia establece jerarquías, según un criterio de superioridad. En este sentido, la violencia arma una socialización. La violencia es vista, por los estudiantes indagados, como la búsqueda y la lucha por el liderazgo y autoridad, así como un medio para evitar situaciones de inferioridad, de ser molestado o no respetado.

Las conclusiones de la investigación indican que la violencia no carece de sentido, sino que se anuda a una serie de interacciones que configuran un fuerte lazo social, que establece normativas fundacionales y transforma el acto violento en un hecho social por excelencia. La violencia escolar es plenamente social, opera como una modalidad de estructuración y regulación de las relaciones entre pares y crea realidades culturales únicas y sentidos diversos.

Hemos mencionado en el capítulo anterior a Auyero y Berti (2013) que siguiendo a Charles Tilly, adhieren al grupo de observadores de la violencia humana que hacen foco en las interacciones de las que surge la violencia y a través de las cuales los individuos desarrollan prácticas y personalidades violentas, dado que esta no surge de un conjunto de valores y creencias, sino como una disposición aprendida en compañía de otros significativos. No coinciden con aquellos que hacen hincapié en la conciencia como la base de la acción violenta, que se centran en la autonomía de los motivos, los impulsos y las oportunidades que están en el origen de la agresión.

Otro trabajo ya mencionado (Paulin et al, 2010), que estudia la perspectiva de los alumnos secundarios acerca de los conflictos entre pares, corrobora la diferente percepción que sobre la conflictividad cotidiana de la escuela tienen docentes y alumnos. Aquello que los primeros llaman “maltratos” o “agresiones”, para los estudiantes forma parte de un código común de interacción (arrojarse objetos,

empujarse, golpearse, etc.) que se vuelven conflictivos según provenga del grupo de amigos (parecidos) o de los no amigos (diferentes).

Los autores observan que el principal conflicto entre los jóvenes es el tratamiento de las diferencias, que afecta tanto las reglas de relación como la construcción de la imagen juvenil. Los ejes de diferenciación son múltiples, desde factores sociales, estilos expresivos y elecciones diversas, a las reglas y códigos de comunicación que están orientadas a proteger la red vincular de los que “pertenecen al grupo”, a la vez que establecer una línea de demarcación con los otros, como un modo de establecer diferencias entre “yo” y los “otros”. Por ejemplo, las bromas son parte de la interacción entre amigos, pero adquieren un carácter problemático cuando se dan entre compañeros de “otro grupo”, o con los “diferentes”, o entre amigos cuando alcanzan el daño físico. Vale destacar que estas conformaciones grupales no son estáticas, sino procesos abiertos a negociaciones y variables según las situaciones.

Haciendo una síntesis de las investigaciones mencionadas, sin perjuicio de otras que no abordamos, vemos que los individuos desarrollan prácticas y personalidades violentas, como consecuencia de una disposición aprendida en compañía de otros significativos; que la adolescencia se caracteriza por la vulnerabilidad y la relación e identificación con los pares resulta crucial para la construcción de la propia identidad; que la violencia entre los compañeros y contemporáneos surge como un fenómeno de carácter social, y tiene una función socializante de conocimiento y reconocimiento, que contribuye a construir identidad y pertenencia en un grupo de pares diferenciado de otros grupos, para consolidar un lugar, armar jerarquías y liderazgos, y conforma un fuerte lazo social. Entonces, nos preguntarnos si la escuela podría incidir en favorecer una buena integración de los vínculos entre pares, en disminuir el recurso a la violencia para esa función socializante y en ofrecer otras formas de tramitar las diferencias, de construir identidad, alteridad y pertenencias de unos y otros, con menor nivel de sufrimientos para quienes padecen la violencia de forma directa o indirecta (tanto alumnos como docentes). Estimular la plasticidad de los grupos y múltiples identificaciones, evitar rigideces y roles estáticos en las conformaciones grupales con las consiguientes exclusiones, marginaciones y victimización, que pueden acarrear consecuencias traumáticas para quienes las padecen, sería un aporte muy valioso.

En los primeros capítulos hicimos referencia a algunos aspectos que inciden en los conflictos escolares. Mencionamos dos supuestos de la pedagogía tradicional: el ideal de armonía en la relación pedagógica y el sujeto con dominio racional; también algunas representaciones negativas de docentes sobre sus alumnos, cierta idea de deterioro de la escuela actual referenciada con un pasado mítico, y los mecanismos de impugnación de la autoridad escolar y de la autoridad en general.

Trazado el contexto, en este capítulo aspiramos a definir la resolución cooperativa de conflictos y la propuesta que esta puede ofrecer, su relación con la educación y el sentido de amalgamarla con la convivencia escolar.

Conflictos y convivencia

Pensar la vida cotidiana en la escuela nos remite a la convivencia, que se enmarca en un paradigma preventivo y de responsabilización, en oposición al concepto de disciplina que se asocia con una lógica punitiva. Desde una perspectiva de la convivencia, los conflictos son pensados como inherentes a la interacción humana, en el que se intenta comprender la causalidad de los conflictos y las motivaciones en juego sin buscar culpables, invitando a la participación, la reflexión y el consenso para hallar soluciones, así como a hacerse responsable por los propios actos en la interacción con los semejantes.

Convivir supone vivir en compañía de otros, lo que se torna, cuanto menos, complejo. El equilibrio entre lo personal y lo social, lo propio y lo común, es más una ilusión que una realidad, en la medida en que estar con otros supone renunciaciones personales, y estas acarrear un malestar imposible de sustraer. Ese malestar también se pone de ma-

nifiesto en las instituciones, de manera acentuada, dada la multiplicidad de interacciones.

Los conflictos que surgen o se despliegan en la escuela, así como los modos en que estos son administrados, son parte de la vida institucional.

En la vida escolar secundaria se dan cita condiciones de conflictividad de distintas dimensiones: intergeneracional (adolescentes y adultos) sociocultural (diferencias sociales sometidas a la lógica homogeneizante) y la tendencia a la uniformidad escolar y la diversidad de interés y deseos singulares (Paulin et al, 2010). Asimismo, a los adolescentes y los adultos en la escuela, la cuestión generacional que los separa revela, entre otras cosas, los distintos ciclos vitales que atraviesan unos y otros, así como que ambos grupos responde en sus conductas a lógicas distintas. Los alumnos a la lógica pedagógica y los docentes a la laboral. A su vez, en lo cotidiano, esta contradicción se plasma en acciones organizadas a partir de prácticas utilitarias diferentes: para el docente, empleo y salario; para el alumno, evaluación y acreditación (Ianni y Pérez, 1998). Es decir, se presenta en los conflictos escolares una complejidad de dimensiones que no deberíamos simplificar ni reducir a cuestiones duales.

Construir la convivencia exige querer escuchar, dar lugar a la participación y crear espacios en los que cada integrante pueda ser receptado y, a la vez, ser y sentirse responsable.

La concepción de la convivencia es inescindible de la idea de conflicto, sea este destructivo o constructivo. Los primeros son aquellos que llevan al ejercicio fáctico de su resolución en acciones de dominación, imposición y sometimiento del otro, mientras que los constructivos son aquellos que, de ser administrados eficazmente, permiten el crecimiento de los actores sociales en pugna. Dicha concepción también afecta a las teorías pedagógicas en relación con el conflicto cognitivo, y al clima de convivencia de la organización educativa.

En la escuela, la convivencia y el aprendizaje están íntimamente relacionados, entramados e implicados. Ianni y Pérez (1998), en un interesante tratamiento del tema, entienden que esta relación se advierte en tanto la escuela es:

- El primer espacio de vida pública de los niños, adolescentes y jóvenes.
- El espacio para construir las relaciones sociales.

- El lugar en que el alumno desde su ingreso aprende gestos y rituales.
- El ámbito en que se convive, se habla y se aprende sobre la convivencia.
- El lugar para transmitir, ejercitar e incorporar formas de convivencia ligados a la práctica de la vida democrática.

En consecuencia, aprender a vivir con los demás se transforma en uno de los cometidos esenciales de la escuela.

Los autores consideran importante a la hora de pensar en el eje convivencia-escuela, que:

- La convivencia remite a los valores.
- Los sistemas de convivencia son dinámicos.
- La convivencia y aprendizaje se condicionan mutuamente.
- Se aprende dialogando, interactuando, proponiendo, participando, comprometiéndose.

La importancia del tema de la convivencia está dada no solo por la búsqueda de bienestar de cada sujeto en su inserción institucional, sino porque todas las interacciones ponen en acto valores éticos, y a la vez condicionan el aprendizaje.

La convivencia es, sin duda, parte de los contenidos significativos que la escuela debe enseñar. La convivencia se “aprende” a partir de la experiencia. A interactuar se aprende interactuando; a dialogar, dialogando; a participar, participando; a comprometerse, comprometiéndose, etc. Es decir, es la propia experiencia la que permite los aprendizajes. “En la escuela, la red de relaciones, de vínculos, las distintas formas de organización, el ejercicio del poder y la autoridad, determinan la convivencia, pero también se constituyen en contenidos con sentido, que tienen una función educativa en sí mismos. Los mensajes que estas redes transmiten, tienen tanta eficacia como los contenidos pedagógico-didácticos” (Ianni y Pérez, 1998: 36).

La experiencia escolar cotidiana, entendida como un intercambio de significados, establece criterios sobre lo correcto y lo deseable en las interacciones sociales. Las prácticas discursivas en el aula y en la escuela, producen dispositivos regulatorios y posiciones normativas que definen lo que puede decirse y hacerse en ese contexto. Formulan un conjunto de soluciones y argumentos sobre cómo proceder en determinadas situaciones sociales (Paladino, 2006).

El clima escolar que se gesta en un grupo genera condiciones favorables o desfavorables para el aprendizaje de los saberes y habilidades sociales. Convivencia y aprendizaje: cada uno es condición del otro.

Los directivos, los docentes, el personal administrativo y de maestranza, así como los estudiantes y las familias, participan en la generación del clima y están unidos por lazos de mutua dependencia.

La interdependencia implica la conformación de un entramado de prácticas e interacciones, constituida por una red de relaciones laborales, sociales y vinculares y la puesta en práctica de los intereses y valores socioeducativos. Esta red de relaciones, las formas de abordar los conflictos y sostener acuerdos, los modos de organización y el ejercicio del poder y la autoridad, determinan las características de la convivencia.

Breve historia de la resolución de conflictos en la escuela

La historia de la resolución de conflictos en el ámbito escolar es relativamente corta, sus raíces se remontan a no más de tres décadas. Llama la atención que en pocos años, se haya gestado un crecimiento tan importante en muchos lugares del mundo.

En general, los programas de RCC en la escuela se han desarrollado en Estados Unidos y han evolucionado a partir de tres fuentes genéricas: los investigadores en el campo de la resolución de conflictos; grupos comprometidos con la no violencia, como la iglesia cuáquera, oponentes a la guerra nuclear, o *Educators for Social Responsibility* (ESR) y los abogados.

Vale decir que, los programas de RCC en la escuela, tal y como los conocemos hoy, tienen sus orígenes fuera del campo de la educación. En la década de 1970 (Cohen, 1995), la administración del presidente Jimmy Carter impulsó la creación de los primeros centros de justicia vecinal. El objetivo de dichos centros, conocidos como “programas de mediación comunitaria”, era ofrecer una alternativa al servicio de justicia de los tribunales, que permitiera a los ciudadanos reunirse y solucionar sus disputas.

A principios de la década de 1980, algunos programas de mediación comunitaria intentaron replicar el éxito obtenido en la comunidad, en la escuela, enseñando a los estudiantes a mediar los conflictos de sus

compañeros. Como ejemplo de este proceso, podemos citar el caso del *Community Boards of San Francisco Conflict Managers Program* (Halligan y Araiz Iverson, 1999). Inicialmente, los mediadores enseñaban habilidades de resolución de conflictos en los vecindarios. Posteriormente, introdujeron programas de mediación entre compañeros en las escuelas de la ciudad, y un currículum de resolución de conflictos en los centros escolares.

Esta transferencia de la comunidad a la escuela, se realizó sobre cuatro supuestos (Cohen, 1995):

- El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
- Debido a que el conflicto es inevitable, el aprendizaje de las habilidades de resolver conflictos es tan “educativo” y esencial para el éxito a largo plazo de los jóvenes, como el aprendizaje de la geometría y de la historia.
- En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes pueden resolver sus conflictos con la ayuda de otros estudiantes, de manera, por lo menos, tan adecuada como con la ayuda de los adultos.
- Animar a los estudiantes en disputa a resolver de manera colaborativa las causas del conflicto que en un momento determinado les enfrenta, es un método más efectivo para prevenir futuros conflictos (y desarrollar la responsabilidad estudiantil) que administrar castigos por las acciones pasadas.

Los programas de resolución de conflictos, que abarcan todos los programas de mediación escolar, implican revisar la gestión y revalorizar la importancia de la vida cotidiana en la escuela, por lo que incluyen a todos los integrantes de la comunidad educativa. De este modo, tienen a la convivencia como un tema central.

La resolución de conflictos tiene como condición la inclusión del sujeto y la intersubjetividad, por fuera de la cual no hay vida colectiva armónica. Reconocer a un otro semejante, aún cuando sea diferente a sí mismo será la condición sine qua non.

Los modelos de interacción competitivos tienden a poner a un sujeto por sobre otro, desconociendo al que resulta perdedor en la puja, o reconociéndolo exclusivamente como perdedor.

La RCC y la mediación (Corbo Zabatel, 1999: 98) son una forma de gestión de la vida social, una forma particular que pone el acento en la restitución de los vínculos comunicacionales por la vía del reconocimiento del otro como condición.

La negociación y la mediación entre pares integran dichos programas. Suponen una concepción democrática de funcionamiento escolar en tanto que convocan a la participación de todos, apelan al poder que cada integrante posee de incidir con su conducta en las actitudes de los otros y en la generación de un buen clima escolar.

Los programas apuestan al desarrollo de habilidades individuales y grupales para la resolución pacífica y creativa de los conflictos, que producen un efecto habilitante en los individuos en tanto cada uno es reconocido como sujeto de palabra y sujeto participante.

El programa del Ministerio de Educación de la Nación “plantea que las habilidades para la vida deben incorporarse como parte de las prácticas cotidianas de relación y que su enseñanza y aprendizaje se realiza, en gran medida, de práctica a práctica. Para eso, propone el diseño y la implementación de proyectos institucionales que promuevan la adquisición y desarrollo de estas habilidades en todos los actores de la comunidad educativa como proceso previo a la capacitación de alumnos mediadores por parte de los docentes. Los alumnos mediadores intervienen como facilitadores de la comunicación en la resolución de algunos tipos de conflictos interpersonales entre sus compañeros, promoviendo su abordaje constructivo y no violento. En este marco, la mediación escolar se concibe como una herramienta que contribuye a prevenir la escalada hacia situaciones de violencia y, al mismo tiempo, constituye una oportunidad para formar a los jóvenes para la vida en democracia, la paz y los derechos humanos”.¹

Los ámbitos de aplicación de la RCC y la mediación son múltiples: las comunidades, las organizaciones, la justicia, la escuela. Todos ellos comparten un objetivo común: trabajar cooperativamente los conflictos. L. Schvarstein (1996: 227) señala que “ninguna técnica excede en sus resultados los límites que le impone el contexto en el cual se utiliza”. En este sentido, no adecuar la técnica al contexto

¹ Disponible en <http://www.me.gov.ar/construccion/medacion>, Fecha de consulta: 18/07/2016.

puede acarrear consecuencias negativas. La mediación en el ámbito escolar, además de aportar a la generación de un clima armónico para el desarrollo de las tareas escolares, contribuye a la socialización y la formación democrática.

Para Graciela Frigerio, la mediación es una práctica, un oficio del lazo social. Refiere oficio por lo artesanal, por la atención del caso por caso, de la singularidad de cada conflicto, que exige una consideración puntual. En el marco de un tiempo ríspido que actualiza violencias arcaicas, donde tienden a resquebrajarse los lazos sociales, las organizaciones vaciadas de sentido requieren de las figuras de terceros garantes. Y el mediador es un tercero garante, que abre la puerta a una elaboración, allí donde solo podría quedar una herida no necesariamente cicatrizable.

Para pensar los conflictos que ocurren en la institución escolar quisiéramos compartir algunos rasgos identificatorios de la escuela que nos parecen significativos y que Schvarstein (1991: 181) señaló: rasgos de totalización porque obliga a la permanencia a los alumnos por tiempos prolongados, bajo una única autoridad, en compañía de muchos otros; la convivencia de dos mundos sociales y culturalmente distintos: el de los alumnos y el de las autoridades, entre los que existe una relación de jerarquía; la relación entre los docentes y los directivos (entre los que también hay una relación jerárquica) y el correlato en el poder remunerativo de unos sobre otros; la intensidad de los vínculos es muy alta, por la convivencia cerrada; la enseñanza estructurada sobre el cumplimiento de un plan curricular impuesto por una instancia externa (Ministerio de Educación); y la comunicación radial entre docentes y alumnos.

Estos y otros elementos –muchos mencionados en el módulo I– deben ser considerados para pensar los conflictos en la institución escolar. El riesgo de no incluir la variable institucional en nuestro análisis de los conflictos, es pensar que solo configuran y participan de los mismos quienes los actúan y padecen.

Por eso, ante la aparición de conflictos entre alumnos en la escuela, cabría formular las siguientes preguntas (Barreiro, 2009): ¿Cómo se explican estos hechos? ¿Se trata de un episodio aislado? ¿Ya había ocurrido anteriormente? ¿Qué perfil tienen los alumnos dentro del grupo? ¿Qué relación con sus docentes? ¿Cómo es la dinámica del grupo de clase? ¿Cómo es la conducción de la escuela?

Asimismo, es importante considerar qué piensan en las escuelas, acerca de los conflictos. Levy, Korinfeld y Rascovan (2013) comparan las siguientes reflexiones:

Hay algo en el “espíritu escolar” –si provisoriamente lo podemos llamar así– que recusa la idea de conflicto en la escuela. Incluso siendo familiar al ámbito educativo, la conceptualización constructivista acerca del conflicto, “algo” en la escuela se resiste a saberse como parte de la vida social. Es decir que parece imponerse más allá de las conciencias individuales y de las racionalizaciones una idea de que la escuela es sin conflictos. Y aclaremos que esto se da aún cuando se enuncie y esté incorporado en los enunciados institucionales que el conflicto es inherente a la vida social, comunitaria, institucional, grupal, intersubjetiva, escolar. Esta enunciación que compartimos y se viene imponiendo de la mano de las reflexiones teóricas, (libros, artículos, seminarios, capacitaciones, que legitiman una determinada conceptualización) en el devenir cotidiano de la vida escolar tiende a negarse o se tolera con desasosiego y se afronta con altos costos subjetivos e institucionales.

Como se mencionara, las pistas que nos pueden conducir a comprender la insistencia de esa posición habrá que buscarlas en torno a los ideales que la institución educación y la institución escuela portan.

Aún cuando nunca se diga con todas las letras, sobrevuela en las demandas de docentes y directivos, y por qué no de padres, la idea de una armonía total, la búsqueda de la buena correspondencia. De manera que hablar de conflictos en la escuela supondrá vérselas con la ilusión no dicha de la desaparición de los mismos. Porque el conflicto se asocia a violencia, disfunción o patología, como un sistema a corregir.

De aquí que sea especialmente importante indagar en la demanda institucional, cuando se solicita la implementación de un programa de resolución de conflictos.

La resolución cooperativa de conflictos viene a colaborar con un ejercicio de autoridad democrático, que da reconocimiento y poder a quienes participan de la comunidad educativa y apuesta a la capacidad de ellos y a su propio poder para regular diferencias, confiando en que quien tiene un conflicto, puede desarrollar la capacidad de hacerse responsable por él, buscar soluciones consensuadas y eventualmente

pedirle a otro que lo resuelva. La autoridad democrática, si bien como toda autoridad supone siempre una asimetría y una desigualdad, establece pautas, orienta y organiza la tarea, delinea límites y modos de evaluación de lo realizado.

En esta línea, Corbo Zabatel (1999:98) inaugura el concepto de espíritu mediativo, que implica la cultura institucional en la que la escucha es posible, donde el cuestionamiento sincero de las prácticas tradicionales tenga lugar, aún con el costo que una herida narcisista semejante implica, donde la puesta en suspenso de las explicaciones lineales y reduccionistas de las situaciones sea factible. El espíritu mediativo también implica abrir espacios de participación, reconocer el potencial de aprendizaje social de la resolución cooperativa de conflictos y aprovechar las innumerables oportunidades que el aula y la escuela dan para mirar de un modo distinto lo habitual. Y a la vez revisar el paradigma culpabilizador y excluyente con respecto a sujetos y conflictos, y reemplazarlo por uno de responsabilidad inclusiva. Esta mirada debe ir acompañada de actitudes mediativas concretas de cada docente en su interrelación con los otros, para lo cual las técnicas de mediación son un recurso valioso.

La transmisión de valores de los docentes

Sabemos que los docentes, directivos y personal administrativo son responsables de la educación en valores y que hay dos formas de lograrla: las acciones planificadas (usando contenidos curriculares) y la manera en que cada actor ejerce su rol dentro de la institución.

La formación en cuestiones éticas se activa en cada una de las actitudes del docente frente al grupo y en la dinámica institucional.

El currículo oculto tiene tanta fuerza formadora como el currículo explícito y no podemos prescindir de él ni obviarlo. Dado que los valores se transmiten por irradiación, el docente transmite valores implícitamente con sus actitudes, brindando un fuerte mensaje. Con esto va generando, a veces de modo inadvertido, un particular clima grupal que es determinante en la convivencia dentro del aula y, como dijimos, condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todo contenido actitudinal encuentra en los ejemplos un acicate decisivo: los alumnos tienen que ver que la escuela “vive” los valores que pregona en su discurso. De lo contrario, constatarán la contra-

dicción (haz lo que yo digo y no lo que yo hago), que desautoriza todo mensaje valorativo. Cuando la proclama de valores queda como letra muerta, ellos se tornan un valor de vidriera y nos condenan a un doble discurso. Este es visualizado y rechazado especialmente por los estudiantes jóvenes. Asimismo, las transgresiones de los adultos a las normas escolares tienen un efecto corrosivo sobre las figuras de autoridad, y minan la disposición de los alumnos al cumplimiento de las mismas.

La normatividad escolar está constituida por un conjunto de normas o pautas de carácter obligatorio, que operan como marco de referencia y orientan el comportamiento de todos los actores en la escuela.

Onetto (2008) diferencia los campos valorativo y normativo, como áreas distintas con características propias. Las normas están supeditadas a una autoridad legítima que las produce y aplica. Dentro de una institución escolar, las normas y las sanciones están consensuadas. Pero cuando hablamos de valores, no se trata de una legitimidad de autoridad sino del campo de la autonomía individual. Las personas adhieren a los valores porque encuentran motivos para hacerlo, es decir, que esa adhesión tiene un carácter subjetivo.

En este sentido, las escuelas secundarias construyen sus acuerdos institucionales de convivencia (AIC) instando a la participación real en su elaboración y revisión. La construcción colectiva de estos documentos pone en hechos la democratización del espacio escolar, ya que suponen distintas instancias de intercambio de los diferentes actores de la comunidad (docentes, directivos, estudiantes, miembros de los equipos de orientación escolar, personal no docente y familias). La normativa vigente es muy clara en el sentido de promover acuerdos institucionales de convivencia vivos, en los que la legitimidad se enlace con la adhesión a los valores que las normas denotan y rechaza la idea de un documento elaborado por pocos y guardado en un cajón.

Es pertinente preguntarnos si los AIC vigentes en nuestras instituciones son una simple lista de lo que no se puede hacer en la escuela y de las sanciones que conllevan su transgresión o son herramientas útiles para las situaciones que en ella ocurren? ¿Favorecen el diálogo y el respeto por la diversidad? ¿Fomentan los espacios de encuentro y debate? Estas preguntas invitan a revisar las prácticas cotidianas, para mantenerlas vivas. ¿Se articulan o promueven los métodos de resolución pacífica de conflictos como la mediación y la negociación colaborativa?

La investigación de Paulin y colaboradores reveló que las prácticas de gestión directiva ofrecen respuestas centradas en la sanción, en la insistencia en las normas de la escuela y hábitos esperables (“machacac”), que resultan insuficientes para abordar algunos conflictos en la convivencia y dan poca oferta a los alumnos de espacios democratizadores para la resolución de los conflictos.

Asimismo, no podremos evitar reflexionar sobre lo difícil de educar en valores en medio de una época de cambio de valores, que no deja a la escuela exenta de cuestionamientos. La mediación y la resolución de conflictos poseen una fuerte carga valorativa, porque exaltan los principios de la solidaridad y el respeto mutuo, estimulan el consenso y la tolerancia a las diferencias y promueven el diálogo y la cooperación. Hoy, muchos docentes se preguntan si vale la pena trabajar para inculcar estos valores. Jean Pierre Bonafé-Schmitt (2004), luego de una investigación cualitativa sobre una experiencia de mediación escolar en Francia de tres años de duración, sostiene que esta se enrola en lo que se anima a llamar *una contracultura*, en función de los valores que la sostienen y a la vez propugna.

Hay otra dimensión de la formación ética: la relación con el grupo de pares. No solo el vínculo alumno-profesor es relevante en el proceso de transmisión de información y cultura. Los compañeros tienen identidad como grupo, sean más o menos conscientes de ello. Esta identidad grupal se ve fortalecida por la mirada del afuera, que cohesiona. El sistema educativo y el adulto, en cada aula, consideran a los alumnos como una unidad de tratamiento y participación. Los profesores se dirigen a ellos de forma colectiva, dan lecciones generales para todos, proponen tareas, evalúan y se refieren al grupo como una unidad. Las experiencias vividas en el grupo de compañeros enseñan, de forma relativamente inconsciente, actitudes, creencias y valores, que hacen al proceso de socialización. A veces, la microcultura de los iguales incluye claves de dominio y sumisión interpersonal que van más allá de lo deseable y pueden convertirse en un modelo de referencia negativo para el desarrollo social.

En este contexto, la mediación ingresa a la escuela instando a ejercitar la cooperación, a crear vínculos de reconocimiento y al desarrollo de la noción de justicia. Jean Piaget (1932), entre sus conclusiones del estudio de las reglas de juego de los niños, sostiene que “el sentimiento de justicia, a pesar de poder ser naturalmente reforzado

por los preceptos y el ejemplo práctico del adulto, es en gran parte independiente de estas influencias, y no requiere, para desarrollarse, más que el respeto mutuo y la solidaridad entre niños”. Entonces, las experiencias de respeto, cooperación y solidaridad son fundantes del sentimiento de justicia y de los valores.

Competencias sociales

Las instituciones educativas cargan con la expectativa social de preparar a los alumnos para insertarse socialmente en un mundo en cambio, en el que el impacto tecnológico de los últimos veinte años ha sido brutal y transformador en los campos del conocimiento, del trabajo y de las relaciones humanas.

Entre los conocimientos socialmente significativos que la escuela debe transmitir, están las acciones no académicas ligadas al proceso de socialización: comunicación, diálogo, respeto, participación, tolerancia y compromiso. Hoy parece ser indispensable para la posibilidad del desarrollo personal, que supone la inclusión en el mundo del trabajo, el desarrollo de las competencias sociales para las relaciones interpersonales. Estas son:

- La habilidad para insertarse en distintos grupos humanos.
- Gestionar conflictos en el interior de una organización.
- Tener la posibilidad de escuchar y comprender distintos puntos de vista, integrarlos, discriminarlos.
- Reconocer necesidades en uno y en los otros.
- Poder jerarquizar temas y problemas en la convivencia cotidiana con los semejantes.

El corazón de la RCC es enseñar habilidades sociales y promover su ejercicio.

En este capítulo vamos a adentrarnos en el tema de los conflictos y, en particular, los que se despliegan en las escuelas. Nuestra materia prima. Recorreremos definiciones, destacando su carácter subjetivo, vincular y organizacional, así como la íntima relación entre percepción, emociones, comunicación y conflicto.

Primer acercamiento al tema del conflicto

En primer lugar, se debe indicar que distintas disciplinas definen el conflicto de diferentes formas.

Sin embargo, todas coinciden en que *el conflicto es inherente a la condición de sujeto humano*, en tanto seres de lenguaje, para quienes hablar es tanto comunicarse con otros como producir equívocos, malentendidos, ya que es imposible decirlo todo y significarlo todo (D'Angelo, Rinty y Carbajal, 1985). Vivir en un mundo de lenguaje supone estar expuesto irremediabilmente al malentendido. Dada la pérdida del instinto animal (un organismo en relación directa con un objeto), para el hablante, la relación con el objeto aparece perturbada puesto que la necesidad debe pasar por los molinos del lenguaje. Estará obligado a pedir, a demandar. Y la comunicación es siempre fallida porque lo que sanciona un mensaje no es la intencionalidad del hablante sino el interlocutor, el código, y esta sanción se da retroactivamente, es decir, luego de ser emitido. De manera que es impensable cualquier relación entre semejantes exenta de conflicto.

Recordamos un ejemplo: una pareja recientemente separada tiene una conversación en la que ella le anuncia que se irá con los hijos de ambos afuera en las vacaciones de invierno. Él pregunta bastante al respecto y ella interroga: ¿Vos querés venir? Él responde que no. Tiempo después en otra conversación él dice: “porque aquella vez que

vos me invitaste en las vacaciones de invierno”. Ella no escucha lo que sigue, porque se detiene a buscar en su memoria cuál fue la vez que lo invitó. No lo recuerda. Pero reconstruye aquella charla en la que le preguntó si quería ir con ella. Claro, él entendió que estaba siendo invitado. Ella solo quería saber si él sentía deseos de estar con ella, nunca había pensado en invitarlo. Entonces, cada uno dio un sentido diferente a esa frase, la intención del emisor no coincidió con el abrochamiento de sentido que hizo el receptor.

Existe un segundo elemento que caracteriza al conflicto interpersonal como propio de lo humano. El hecho de que el proceso de subjetivación del cachorro humano, y la construcción del aparato psíquico se produzca en el marco de la cultura y de lazos afectivos signados culturalmente, implica que la vida humana no es fuera de un contexto social, sino necesariamente dentro de una comunidad. La vida en sociedad requiere de renunciaciones individuales, de pautas que condicionan y restringen la libertad. Estas restricciones conllevan como precio un malestar (Levy, Korinfeld y Rascovan, 2013).

Entonces, estamos señalando al menos dos vías que concluyen en la inevitabilidad de los conflictos: los derroteros del leguaje humano y las renunciaciones que implica la vida en sociedad, con su consiguiente malestar.



EJERCICIO 5

Piense en palabras que asocia con la idea de conflicto. Haga un registro escrito de sus asociaciones. Si le parece que tiene pocas ocurrencias, le sugerimos estas preguntas: ¿qué sentimientos asocia con conflictos? ¿Qué palabras significan conflictos? También puede pensar metáforas que describan el conflicto, por ejemplo: el conflicto es una cebolla, el conflicto es una batalla.

Tanto en las palabras asociadas como en las metáforas, se encontrará con sus ideas y representaciones del conflicto.

La percepción de los conflictos en la escuela

En términos generales, en la sociedad está muy expandida una idea negativa o disvaliosa respecto de los conflictos. Vea si esto se corrobora con las palabras que usted asoció.

La noción de representación social ayuda a explicar estas ideas. Como definimos al comienzo del Manual, desde la perspectiva de Jodellet (1991) esta se refiere al conocimiento compartido socialmente, canalizado a través del discurso y la comunicación. Son las teorías ingenuas de las personas comunes, que incluyen contenidos cognitivos, afectivos y simbólicos. Las representaciones sociales apuntan a un fin práctico de organización de la información, de dominio del ambiente (material, social o ideal). Se dirigen a establecer una visión de la realidad común a un conjunto social o cultural dado, e influyen en los comportamientos de los sujetos y de los grupos.

Es importante relevar las representaciones sociales de los conflictos, porque inciden en cómo los sujetos actúan en estos portando creencias y opiniones sobre el significado de los mismos. Estas tienen poder decisivo tanto en el momento de identificar como problemática una situación, como en la selección de la estrategia para su abordaje y resolución.

En las encuestas que este equipo de investigación realizó, se pudo confirmar lo que indican otros estudios: la representación de los conflictos en el ámbito escolar es mayoritariamente negativa. Dos tercios de los docentes encuestados define los conflictos que se suscitan en la escuela con un carácter problemático, disruptivo e indeseable. Solo el 14% lo presenta como un suceso previsible dentro de la vida escolar y las definiciones aportadas no conllevan una valoración negativa, sino neutra. Para la totalidad de los alumnos entrevistados, los conflictos tienen una connotación negativa. Esto condiciona el posicionamiento personal, actitudes y comportamientos ante los conflictos. El conocimiento racional sobre el valor positivo de los conflictos, (dos tercios de los docentes encuestados), no modifica el carácter perturbador con que se los vivencian en la escuela.

En otro estudio (Paladino, 2006) se concluye que aún aquellos docentes que reconocen la importancia formativa de las controversias que ocurren a diario, en la práctica las connotan como un obstáculo, un freno para continuar las rutinas escolares. A pesar de reconocer que son parte de su quehacer profesional, estos mismos docentes perciben que no siempre cuentan con los conocimientos necesarios para manejarlas.

Las consideraciones precedentes son coincidentes con los resultados obtenidos en nuestra investigación.

La percepción de los docentes sobre las posibilidades de los alumnos para mejorar la resolución de sus conflictos: el 30% entiende que tienen pocas o nulas posibilidades de mejora. La mitad de las respuestas indican que esas posibilidades de superarse en el abordaje de sus conflictos dependen del cambio de los adultos, o de la escuela, o de las pautas institucionales de la escuela.

Asimismo, se les preguntó por las posibilidades que creen tener de incidir en sus alumnos y fue contundente la poca expectativa en ese sentido.

En cuanto a los conocimientos que la escuela podría aportar a los alumnos para resolver sus conflictos, las respuestas muestran ideas de mejora de la escuela en términos del deber ser, para aportar a un cambio posible. Entre los aportes realizados por los encuestados surge:

- Empleo del diálogo, generando actividades que fomenten la comunicación.
- Conocimiento de los derechos y obligaciones de la escuela extensivo a los padres.
- Talleres de reflexión.
- Actividades que fomenten la resolución de los conflictos.
- Cursos de resolución de conflictos.
- Prácticas de mediación.
- Acuerdos y códigos de convivencia.
- Análisis de normas, valores, importancia de la responsabilidad.
- Desarrollo de técnicas de conciliación.

Conflicto: una definición

Partimos de la concepción de que *el conflicto es una construcción*; una situación es vivida como conflictiva si es significada como tal. De allí, el carácter subjetivo que asume (Schvarstein, 1991). Esto nos advierte de la importancia de la forma de la narración de un conflicto, del modo discursivo, para comprender cómo la construcción del mismo,

por medio de las elecciones y exclusiones hechas en el relato, marca el lugar del narrador.

A la vez, decir que algo es un conflicto implica ubicarse en un contexto, reconocer sus propiedades y desde allí hacer la operación de distinción (separar una figura de un fondo) (Schvarstein, 2002). La organización en la que se da el conflicto siempre es fondo del conflicto, no hay conflicto fuera de la ontología de la organización.

Por lo tanto, metodológicamente, la oportunidad consiste en utilizar el conflicto como señal que ilumine aspectos de este fondo. Es un modo de expresión que habla de la organización y de sus integrantes.

Se han hecho muchas clasificaciones del conflicto; dependiendo de quiénes sean los involucrados: multipartes, comunitarios, institucionales, internacionales; según sea la temática del conflicto: salarial, limítrofe, económico, etc.; conforme al momento o contexto en que estos se presenten: actual o histórico, educativo, social, político.

Una clasificación que puede interesarnos para delimitar el rango de acción de la mediación es la que distingue los conflictos intra-psíquicos de los interpersonales. Los conflictos interpersonales están determinados por quienes los encarnan, y también por el contexto en que los protagonistas se encuentran: una estructura vincular, una organización determinada o una trama institucional, y en un contexto social-histórico determinado. Son estos últimos los que competen a la RCC. Los definiremos, siguiendo a Highton y Alvarez (1995: 41-42), como “una relación entre partes en la que ambas procuran la obtención de objetivos que pueden ser o son percibidos por alguno de ellos como incompatibles”.

De acuerdo al vocabulario cotidiano, conflicto significa desacuerdo, desavenencia, lucha, pelea. Para la RCC es útil hacer una distinción entre disputa y conflicto latente. Una desavenencia o una *disputa* constituyen un conflicto interpersonal que se comunica o manifiesta de forma explícita y consciente.

En cambio, hablamos de *conflicto latente* cuando las fuerzas particulares de cada miembro de la relación o su estructura misma, entran en tensión sin precipitarse en una oposición de exigencias claras o en un choque de fuerzas que emerjan a través de la desavenencia explícita.

Para el campo de la mediación y la RCC, la imagen del iceberg grafica la relación entre el conflicto y la disputa. En la punta del iceberg, la parte que emerge a la superficie, ubicamos la disputa, aquello que

es visible; pero sabremos que esta no tiene por contenido ideativo y afectivo solo aquello que se presenta a nuestra observación.



Una porción “siete veces mayor” a la observada completaría la totalidad del conflicto, y correspondería a lo que en el esquema de negociación colaborativa de Harvard se denomina *intereses* (Fisher, Roger, Ury y William, 1991). Una simplificación conceptual, cuyo único valor es su practicidad porque podemos hallar en esta categoría elementos diversos entre sí, pero que todos funcionan como móviles de la disputa.

Los intereses son motivaciones de orden material, que incluyen la satisfacción de necesidades básicas, y aspiraciones o motivaciones de corte psicológicas y sociales. Entre ellas: anhelos, deseos, expectativas, ideales, principios morales e idiosincráticos, temores, necesidad de reconocimiento, creencias, experiencias previas, modos de procesamiento de estas experiencias previas, fantasías, temores, representaciones de sí mismo, representaciones del otro de la disputa, representaciones del conflicto, en un contexto de relaciones sociales organizadas en un determinado marco social histórico.

Es importante imaginar estos elementos simbólicos en la forma de un entramado, de una red o de una cadena asociativa. No olvidemos que los conflictos interpersonales no solo están determinados por quienes los encarnan, sino también por el contexto en que los protagonistas se encuentran, léase una estructura vincular o una trama organizacional, y por lo social-histórico en que el intercambio se vuelve significativo y conflictivo.

El esquema del iceberg nos permite ilustrar la pequeña visibilidad que tenemos del conflicto al observar la disputa. Lo visible es el cho-

que de posiciones. Allí coagulan, se concentran, todos los elementos que englobamos en la categoría de *intereses*.

La posición, para la escuela de negocios de Harvard, es el modo instrumental en que un sujeto concibe que satisfacería sus intereses. Es la opción que el sujeto visualiza para esto. Los intereses son las motivaciones que nos impulsan a adoptar una determinada posición en el conflicto manifiesto.

Los intereses indican cómo siente, vive y piensa el conflicto cada una de las partes. Las soluciones de una negociación o mediación tienen que venir a dar respuesta a esa percepción o vivencia del conflicto sin asignar razón ni culpa en función de la reconstrucción de los hechos del mundo exterior sino dar satisfacción a los intereses de todos los involucrados.

Los intereses arman una definición del problema que permite abordarlo sin necesidad de confrontar. Volveremos sobre estos conceptos más adelante.

La realidad como construcción

Partimos de la hipótesis de Watzlawick (1994: 148 y 150) para sostener que si “la realidad se construye en la comunicación, la realidad conflictiva con la que trabajamos también se moldea en la comunicación”. Es decir, que la comunicación no es un vehículo de la realidad sino que es la realidad misma, la comunicación es conducta.

De la mano de esta hipótesis, el autor distingue dos órdenes de realidad. Una, la *realidad de primer orden*, que se refiere a las propiedades puramente físicas de las cosas y en consecuencia objetivamente constatables. Otra, la *realidad de segundo orden*, que solo afecta a la adscripción de sentido a las cosas y al valor de estas, y en consecuencia a la comunicación.

La realidad de primer orden son aquellos aspectos de la realidad que se refieren al consenso de la percepción y se apoyan en pruebas experimentales, repetibles y por consiguiente verificables. Por ejemplo, la cantidad de sillas que hay en el aula o la composición química del agua.

En ese ámbito nada se dice sobre la significación de esas cosas, o sobre el valor que poseen para cada sujeto en particular. Por ejemplo, el agua puede representar la posibilidad del desarrollo vitivinícola en el desierto mendocino, tanto como un desastre ecológico en

época de inundaciones; y la rigurosidad metodológica tiene un valor importante en matemáticas y puede ser considerada una inhibición en las áreas artísticas.

En la realidad de segundo orden resulta, en cambio, absurdo discutir sobre qué es lo realmente real, pues la realidad se construye con elementos subjetivos, concepciones y visiones particulares.

La RCC se ubica en el campo de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social. Así el conflicto que aborda tiene una fuerte relación con la comunicación humana, tanto en la construcción del mismo, como en la posibilidad de su resolución.

Funcionamiento del conflicto

Para pensar cómo nacen y funcionan los conflictos, vamos a recurrir a algunos autores interesantes.

La teoría sistémica y Lanna (2006), como uno de sus exponentes, proponen considerar al conflicto como un sistema y evitan toda valoración acerca del mismo. Como tal, resulta ser una abstracción que está en la mente de quien la mira y se nutre de la energía que cada uno de los que participan del conflicto ponen en él.

Teniendo en cuenta que la fuente de energía del conflicto son las partes (los conflictuantes), los ataques y defensas, las idas y vueltas que se ponen en juego durante una confrontación se convierten en el combustible para su sostenimiento. Será necesario, entonces, un elemento que se encargue de bloquear la inyección de energía que sostiene vivo al conflicto.

El funcionamiento de los conflictos se caracteriza por:

- Su ciclo vital evidencia un desarrollo lineal y previsible: ataque y defensa.
- Los intercambios conflictuales tienden a aumentar en intensidad y velocidad (escalada).
- Poseen una gran capacidad de replicación (siempre vuelve sobre sí mismo).
- Muestran una gran velocidad de interacción e intercambio conflictual entre las partes.
- Desarrollan una fuerza centrípeta, que atrae todo lo que circunda al conflicto hacia su centro.

- Producen un gran empobrecimiento en la imagen e interacción entre las partes.
- Poseen un efecto paradójico: cuanto más se aleja la parte de la persona más se encadena a ella.
- No son ni buenos ni malos, ni ordenados ni desordenados, son un sistema que funciona bien.

Considerando que la dinámica del conflicto reside en la continuidad de ataques y defensas de cada parte, inevitablemente todos pierden, no crecen, ni cambian, ni se transforman. De allí la inconveniencia del conflicto.

Desde otra formulación, un trayecto posible de un conflicto podría ser así (Steindl, 2010: 44):

- El relevamiento de información sobre un hecho o acontecimiento se produce en primera instancia, a través de la percepción que es subjetiva y selectiva.
- La representación de lo relevado se enlaza a representaciones previas.
- En forma simultánea, una emoción se anuda a las representaciones.
- En la medida en que este proceso de evaluación discrepa de la expectativa generada respecto del acontecimiento o hecho, podrá desencadenarse un conflicto o no.
- A mayor discrepancia entre la expectativa y lo acontecido, más negativa será la emoción que se percibe.
- La emoción siempre tiene un componente expresivo a través del cual se comunican los sentimientos a los demás. Y se manifiesta en una conducta.

La *escalera de inferencias* es una herramienta desarrollada por Chris Argyris (Ingouville y Nelson, 2014), cuyo conocimiento resulta crucial para transformar el hábito de pensar y expresarse en una conversación en términos de “tener la razón” en el hábito de reconocer y compartir el carácter parcial y subjetivo de los puntos de vista de cada persona.

Cuando las personas no estamos de acuerdo, a menudo expresamos conclusiones desde la cumbre de su escalera de inferencias. Esto hace que sea difícil resolver diferencias y aprender uno de otro. En general, así se plasma una disputa, cada uno busca imponer la propia versión.



Con frecuencia llegamos a conclusiones diferentes sobre una misma situación. Tácitamente registramos algunos hechos e ignoramos otros. Armamos nuestra propia interpretación sobre esos hechos y extraemos conclusiones a partir de ella.

Tomamos a nuestras conclusiones como obvias y verdaderas, le otorgamos carácter de realidad de primer orden. El otro hace lo mismo que nosotros. Descender la escalera de la inferencia significa volver a los datos seleccionados y al carácter parcial y subjetivo de ellos, es decir, retrotraernos a verdades parciales y subjetivas, de segundo orden.

Con estos autores integramos varios elementos que se ponen en juego para la construcción de un conflicto: la percepción selectiva, las representaciones que a esta se asocian, las expectativas o intereses en juego y las emociones que la realidad de segundo orden desatan en el sujeto.

Percepción y comunicación

Muchos autores del campo de RCC señalan tres aspectos claves en la estructura interna de un conflicto:

- La percepción que los involucrados tienen del hecho.
- La forma de comunicación que entablan entre sí.
- Las emociones en juego.

La percepción implica un proceso de interpretación de la información que nos rodea. Los estímulos llegan a nuestro sistema sensorial y la percepción es el proceso psicológico encargado de darle sentido al mundo externo y al interno. Cuando decimos darle sentido, nos referimos a cierta modificación o interpretación que se adjudica a aquello

que se percibe. Esa *adjudicación de sentido* está condicionada por múltiples elementos, algunos conscientes y otros que no lo son. Entre ellos, expectativas, ideas previas o prejuicios, experiencias anteriores, marcos referenciales, contexto relacional y modos de funcionamiento de la comunicación. Siempre se trata de un sentido subjetivo.



EJERCICIO 6

Veamos estas imágenes. Indique debajo de cada imagen lo primero que ve.

Vuelva a mirar: ¿ve algo diferente de lo que vio inicialmente?

1.



2.



3.



4.



Archimboldo Giuseppe,
Fruits. Portretait

5.



Algunas figuras nos muestran lo engañosa que es la percepción. Estas ilusiones ópticas pueden explicarse a través de los principios de la escuela alemana Gestalt y la física. Una característica fundamental de la percepción es su organización, es decir que los humanos otorgamos cierta constancia y uniformidad a los estímulos. Mediante leyes e ilusiones perceptivas imponemos estructura a la información que recibimos. La ley de fondo-figura describe un proceso que tiene lugar cuando la figura de un objeto se destaca sobre un fondo. Muchas ilusiones ópticas, como la imagen de la joven y la vieja, el árbol y la cara de mujer; el saxofonista y la mujer se basan en lo que se llama figuras reversibles, en las que pueden ser alternativamente fondo y figura. La ley de pregnancia, por la que el todo tiende a imponerse sobre las partes, hace que percibamos conjuntos de significación ante estímulos discontinuos, en una forma lo más completa y sencilla posible, como en el dibujo del burro y la foca. Otras leyes de la percepción son la de continuidad, la de proximidad, semejanza y cierre.

La multiplicidad de imágenes posibles en las últimas figuras, nos indica que no hay una única realidad para percibir, sino distintas formas de acercarse a ella, o diferentes aspectos o vértices desde donde abordarla. Están tan en lo cierto quienes en la figura número 3 ven a una mujer joven como quienes ven a una vieja. De igual manera que quienes ven una foca o un burro, o un rostro humano o múltiples verduras en el cuadro del genial Archimboldo.

Estas reflexiones nos llevan al terreno de los conflictos interpersonales, en el que también se juegan distintas percepciones. Desde el paradigma de RCC buscamos comprender la perspectiva de cada parte, conocer su verdad subjetiva y no identificar qué es lo verdadero o lo falso, o quién tiene razón y quién miente, es decir, descender la escalera de la inferencia. Lo que suele ocurrir es que conforme a la lógica binaria —en la cual entre dos términos uno tiene supremacía sobre el otro—, cuando dos disputantes tienen versiones diferentes sobre una misma cuestión la discusión se centra en quién tiene razón. Y se produce sobre la suposición de que solo puede haber una verdad, y no tantas como sujetos haya. *Los problemas no son las distintas percepciones, sino las respuestas que damos a esas diferencias.* Operamos en las disputas como si estuviéramos frente a una realidad de primer orden, cuando estas corresponden a la realidad de segundo orden. La reacción agresiva o violenta para imponerse al otro es una forma de

dirimir las diferencias, un intento fallido de reconocimiento que tiende a la anulación del otro.

Para reforzar el tema, compartimos este relato que nos muestra “la otra campana”, el otro punto de vista, otra versión acaso desconocida. Es cierto que los cuentos pueden contarse de muy distintas formas. Leamos:

*El cuento del lobo*¹

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo ordenado y limpio. Un día soleado, mientras estaba recogiendo las basuras dejadas por unos turistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir una niña vestida de una forma muy divertida: toda de rojo y su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Andaba feliz y comenzó a cortar las flores de nuestro bosque, sin pedir permiso a nadie, quizá ni se le ocurrió que estas flores no le pertenecían. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, de donde venía, a donde iba, a lo que ella me contestó, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque, cortando flores. De repente, sin ningún remordimiento, mató a un zancudo que volaba libremente, pues el bosque también era para él. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y comenzar a maltratar a sus habitantes.

La dejé seguir su camino y corrí a la casa de la abuelita. Cuando llegué me abrió la puerta una simpática viejecita, le expliqué la situación y ella estuvo de acuerdo con que su nieta merecía una lección. La abuelita aceptó permanecer fuera de la vista hasta que yo la llamara y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña la invité a entrar al dormitorio donde estaba yo acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó, sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírle mejor.

¹ Tomado de materiales educativos del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Disponible en http://www.educ.ar/dinamico/UnidadHtml__get__bd15e14d-7a06-11e1-83aa-ed15e3c494af/index.html, Fecha de consulta: 22/7/16.

Ahora bien, me agradaba la niña y traté de prestarle atención pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos saltones. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme enojado. La niña tenía bonita apariencia, pero empezaba a serme antipática. Sin embargo, pensé que debía poner la otra mejilla y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Pero su siguiente insulto sí me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis grades y feos dientes, y esa niña hizo un comentario realmente grosero. Sé que debí haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí, enseñándole toda mi dentadura y diciéndole que eran así de grandes para comerla mejor. Ahora piensen ustedes: ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe. Pero esa niña empezó a correr por toda la habitación gritando y yo corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita y me molestaba para correr, me la quité, pero fue mucho peor. La niña gritó aún más. De repente, la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme y afilada. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que este es el final de la historia, pero desgraciadamente no es así. La abuelita jamás contó mi parte de la historia y no pasó mucho tiempo sin que corriera la voz que yo era un lobo malo y peligroso. Todo el mundo comenzó a evitarme. No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero sí les puedo decir que yo nunca pude contar mi historia. Ahora ustedes ya lo saben”.

La lectura del cuento, como actividad, puede ser útil para sus alumnos. Hay dos cualidades que nos ayudan a manejar las diferencias: el aumento de nuestra capacidad para persuadir y la posibilidad de revisar nuestras ideas a la luz de nuevos enfoques. Cuando tenemos un conflicto, generalmente lo analizamos solo desde nuestra perspectiva y en el afán de descubrir quién tiene la razón. El tratamiento del conflicto como contenido de aprendizaje debe conducir a admitir la posibilidad de error en la propia postura, a valorar la diversidad como oportunidad para enriquecer al conjunto y, desde el punto de vista de las actitudes, debe permitir sentir los desacuerdos como algo distinto de la ruptura. La comprensión de estas nociones permitirá sustentar el aprendizaje de distintos modos de abordar los conflictos.

Conflicto y emociones



EJERCICIO 7

El cuento del lobo nos sirve de inspiración para proponerle un ejercicio. Piense en un conflicto que conozca, puede ser propio, de alguien conocido, estar en una película, novela o cuento. Identifique desde qué punto de vista está narrado y luego recree una versión de la misma situación desde otra perspectiva, sea otro protagonista o un personaje secundario, o un narrador externo.

Tal como se expuso, en todas las situaciones de intercambio interpersonal se produce algún tipo de enlace afectivo. En aquellas en las que se llega a trabar una disputa, el tinte afectivo no puede estar ausente. Es más, las emociones juegan un papel trascendental al momento de transitar un conflicto desde su origen hasta su resolución. En ocasiones se minimiza este aspecto, haciendo hincapié en los hechos que lo originaron o en las creencias, valores y experiencias históricas de los protagonistas. Sin embargo, es necesario trabajar en el aspecto emocional del conflicto para abordarlo en su complejidad (Steindl, 2010). Omitirlo suele ser casi inútil, dado que el componente afectivo asociado a una situación “se expresa o se presenta” de distintas formas. El lenguaje no verbal gestual junto con el paraverbal son canales propicios para la comunicación de los sentimientos, de igual modo que el canal contextual.

El desarrollo de la inteligencia emocional como contenido escolar, al igual que la resolución de los conflictos, se ve soslayado o es poco conocido en el quehacer cotidiano de las escuelas. Dichas emociones son escasamente verbalizadas tanto por los estudiantes como por los adultos. La expresión de las mismas requiere de un aprendizaje que pocas veces se realiza en la escuela.

En línea con los enunciados de Daniel Goleman (2012), debieran tenerse en cuenta la existencia de las siguientes emociones básicas:

- Ira, que se presenta como furia, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad.

- Tristeza, que se manifiesta como congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, soledad, abatimiento, desesperación.
- Temor, que se expresa como ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, inquietud, miedo, terror, cautela.
- Placer, que se reconoce como felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, gratificación, satisfacción, euforia.
- Amor, que se observa como aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad.
- Sorpresa, que se muestra como conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto, que se ve como desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, repulsión.
- Vergüenza, que se comunica como culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación.

Estas familias de emociones son frecuentemente visualizadas en la vida escolar. Algunas de ellas —sobre todo las vinculadas a la ira— pueden terminar en manifestaciones de violencia y todas, inevitablemente, transitan por la vida escolar de la mano de las decisiones que cada uno de los actores debe tomar.

La toma de decisiones no es una manifestación de racionalidad excluyente, es la combinación de emoción y razón. Entonces, gestionar un conflicto conlleva, inevitablemente a registrar las emociones asociadas a él, y manejarlas para arribar al mejor resultado posible.

Para desarrollar las competencias sociales en relación con la inteligencia emocional, los programas de RCC son apropiados en cuanto a los objetivos y su metodología de aprendizaje.

Sabemos que no se estimula, socialmente, el poner en palabras los sentimientos, más bien todo lo contrario, es visto como un rasgo de debilidad. La expresión “desnudar los sentimientos”, bastante corriente, da cuenta de la idea del compromiso personal que esto acarrea y de la vulnerabilidad que supone darlos a conocer.

A la vez, las emociones y sentimientos están enlazados con aspectos de la identidad, de la representación que cada sujeto tiene de sí mismo y la que cree que los otros tienen de sí. En un conflicto, el sujeto que así connota a una situación, se ve comprometido subjetivamente de una manera determinada. ¿Cuál es la imagen de sí mismo que se

pone en juego en esta disputa? ¿Qué imagen de sí le devuelve el otro? ¿Cómo quiere evitar ser visto? ¿Qué aspecto de su imagen narcisista se ve amenazada con este conflicto? ¿Qué se juega de sí mismo para que esta situación se haya tornado un conflicto?

El reconocimiento de los sentimientos propios y de aspectos subjetivos puestos en juego en el conflicto es tan importante como tomar conciencia de los propios intereses. Igualmente valioso es reconocer la entidad de los sentimientos y el compromiso personal del otro. Ese reconocimiento permite desarmar enfrentamientos narcisistas, causa cierta aunque no excluyente, de una infinidad de disputas que vemos a diario.

En el proceso de resolución constructiva de los diferendos, se propone poner en palabras las emociones asociadas a la situación. En particular cuando se enseña a niños y jóvenes se pone el acento en ello, y se convierte en un módulo importante de la capacitación: tanto el reconocimiento personal como su expresión. Cuando se media en conflictos de adultos, en general, esta tarea recae sobre el mediador.

El fundamento de esta propuesta es que el malestar del que no se habla se actúa, la capacidad de poner en palabras lo que nos ocurre entrecierra las puertas a ponerlo en acto; al hablar pueden armarse ligazones de sentido, y favorecer la simbolización y la elaboración psíquica. Es sin dudas, un camino para acotar las vías de la violencia fáctica.

Prejuicios que dan lugar a respuestas negativas

Antes de concluir, queremos compartir algunos de los prejuicios frente a las diferencias muy extendidos en nuestra cultura, que inspiran las respuestas negativas frente a estas:

“Existe una sola y única verdad”

y casualmente es la propia. A veces este prejuicio se oculta bajo el disfraz del “saber”. Es típico de los autoritarismos, que asumen que la autoridad es la única portadora del saber y, por lo tanto, de la verdad. En consecuencia, sostienen que solo existe una única manera correcta de interpretar la realidad.

Este prejuicio es refutado por la ciencia, cuyo desarrollo a lo largo de los siglos viene demostrando que las afirmaciones son provisiona-

les, y que se mantienen válidas solo hasta que aparece un nuevo conocimiento. Por su parte, las matemáticas son un claro ejemplo de que podemos encontrar múltiples maneras de alcanzar iguales resultados y que cada una de ellas es válida.

“El mundo en blanco y negro”

La interpretación dicotómica de la realidad supone que si hay una verdad todo lo que afirme algo distinto es falso. Partiendo de esa verdad se construye una visión de lo diferente como lo opuesto. Entonces, si lo que yo quiero, digo o pienso es bueno, lo que dice, piensa o hace mi contrincante será producto de la mentira o la maldad. Contrariando este prejuicio, la historia exhibe innumerables ejemplos de conflictos en los cuales los distintos grupos enfrentados tenían posiciones válidas.

“Solo se accede al conocimiento por medio de la razón”

Al concebir el saber como un producto exclusivo de procesos racionales se descalifica el juego, el cuerpo y los sentimientos como diversas maneras de construir conocimientos y adquirir experiencias. En la escuela se observa que lentamente se ha cambiado este modelo y que se va promoviendo los otros aspectos. En el proceso de aprendizaje y enseñanza se habla, por ejemplo, de inteligencias múltiples.

“El desacuerdo como enemistad”

Es una manera bastante habitual en la que tanto los alumnos como nosotros solemos reaccionar cuando alguien del grupo cercano avanza hacia ideas distintas a las de su grupo. Esto es vivido como deslealtad y, en el campo de la emoción, se siente como ruptura. Decimos que “se pasó de bando” en lugar de respetar su proceso de cambio.



EJERCICIO 8

Representaciones sociales sobre los conflictos
Reconozca en estas frases y refranes qué mensajes recibimos.
Agregue las que recuerde y no estén listadas:
Ojo por ojo, diente por diente
No seas cobarde
No te dejes manejar
No te enojés, desquítate

Pelear nunca solucionó nada
 Golpea primero, pregunta después
 Los varones no lloran
 Las chicas no pegan
 Ofrece la otra mejilla
 Usa tu mente, no tus puños
 Demuéstrales quien manda
 Es preferible un mal acuerdo que un buen juicio
 Hacer justicia por mano propia

Los conflictos en las organizaciones

Entendemos que es preciso sumar al análisis de los conflictos que se dan en la escuela una perspectiva que incluya a la organización, para evitar pensar que en estos solo participan quienes lo hacen de cuerpo presente. Mencionamos anteriormente la noción de Schvarstein (2002) acerca de que todo conflicto tiene relación con la organización en que surge, y puede iluminar aspectos de ésta.

Para el autor hay seis elementos que hacen a la significación de los conflictos, y con ellos a la trascendencia y magnitud que se le otorgue a los conflictos dentro de la organización. Ellos son la identidad, el sistema político, la racionalidad dominante, los sistemas de trabajo, el espacio y el tiempo.

Algunos conflictos tienen aspectos más significativos que otros y esa relevancia está en íntima relación con la identidad. Así, por ejemplo, se destacará la significación de un conflicto que toque el orden moral en la iglesia, o el orden disciplinario en el ejército, el orden ético en un partido político, las utilidades en una empresa. Las pintadas en el barrio de la escuela hechas por un grupo de jóvenes no tendrán igual significación, si quienes las hicieron son identificados como alumnos de la misma.

Un segundo elemento estructural para la significación del conflicto es el sistema político de la organización, sea autocráticos o democráticos.

La racionalidad dominante es el tercer elemento estructural. Si en una escuela primaria privada se impone circunstancialmente la racionalidad económica ante una falta grave de un alumno, al maestro podría no ocurrírsele expulsarlo, o bien, de plantear la posibilidad

podría originar un conflicto con los padres y la dirección, y poner en riesgo su propio empleo.

Los sistemas de trabajo, cuarto elemento, son determinantes de los modos de relación entre las personas. A través de ellos, la organización manifiesta su disposición a la integración de las funciones y de las áreas o, por el contrario, la tendencia a constituir compartimientos cerrados, estancos. Por ejemplo, la relación entre el personal de dos turnos de una escuela, o entre los departamentos pedagógicos.

El quinto elemento es el espacio, en dónde se ubica el conflicto en la organización, es decir, qué lugar se le asigna. Hay organizaciones en las cuales el conflicto es albergado, se le da espacio, se permite su elaboración. Hay otras donde no tiene lugar, donde nadie lo contiene, donde se busca eliminarlo.

En sexto lugar, el tiempo, pensado en cómo transcurre o se piensa el tiempo de gestación, desarrollo y de resolución de los conflictos en la organización, los momentos en que se admite la existencia del conflicto y su superación.

Estos seis factores, que inciden en la significación que un conflicto adquiere en una organización se asocian con el estado de la organización, sea un estadio temprano, una fase de actividad sostenida o una etapa de retracción. El estado también se relaciona con la noción de clima de la organización.

También Maiese y Lederach (2006) proponen una lectura de las situaciones conflictivas que abarca cuatro dimensiones:

La dimensión *personal*: implica aspectos cognitivos, emocionales, perceptuales y espirituales del sujeto, afectados por el conflicto, que se manifiesta como malestar físico o psíquico.

La dimensión *relacional* define el modo en que la situación conflictiva afecta las relaciones interpersonales con el grupo de referencia, los patrones de interacción, la identidad en relación a los otros, el poder. Este es el dominio de la convivencia, en que transcurre la vida cotidiana de los niños, niñas, jóvenes y adultos en la escuela. Muchos conflictos impactan en los subgrupos o tramas relacionales, por lo tanto este es un aspecto a ser trabajado cuando abordamos los conflictos.

La dimensión *estructural* se refiere a la dimensión institucional u organizacional. Las instituciones educativas favorecen la conformación de situaciones disruptivas. El modo en que distribuyen los saberes, que se regulan las relaciones entre los alumnos, las metodologías de

aprendizaje, las ideologías, los prejuicios, los vínculos entre adultos y niños y la distribución de los espacios son factores que intervienen en la formación de conflictos.

La dimensión *cultural* representa el aspecto macro, y podemos pensar la escuela como una caja de resonancias de lo social, por lo que en ella se expresan los componentes de la cultura.

Valor positivo de los conflictos

Para finalizar este capítulo, vale señalar que coincidimos con los autores que postulan la existencia de un valor positivo de los conflictos, y los piensan como una oportunidad. Entendemos que solo el modo en que se administran y el resultado al que conduzcan, indicarán si estos han sido destructivos o si, por el contrario, se convirtieron en una oportunidad positiva.

D. y R. Johnson (1999), quienes desarrollan la conceptualización del aprendizaje cooperativo, sostienen que cuando un conflicto se maneja constructivamente, todos los contendientes se sienten satisfechos con el resultado, las relaciones se fortalecen y mejoran, y aumenta la capacidad de resolver de manera cooperativa los futuros conflictos. Asimismo, atribuyen a los conflictos manejados constructivamente los siguientes beneficios:

- Hacen que la atención se centre en los problemas que deben resolverse.
- Permiten aclarar quiénes somos.
- Revelan las propias necesidades de cambio.
- Ayudan a comprender quién es la otra persona y cuáles son sus valores.
- Fortalecen las relaciones aumentando la confianza de las partes en la resolución de sus desacuerdos.
- Eliminan asperezas y resentimientos en las relaciones y permiten experimentar plenamente los sentimientos positivos.
- Liberan emociones (como ira, angustia, inseguridad y tristeza) que, si las reprimimos, fuerzan a la acción.
- Permiten aclarar nuestros intereses, compromisos y valores.
- Le agregan diversión, placer, excitación y variedad a la vida.

5

Enfoques y comportamientos ante los conflictos

En las páginas que siguen vamos a desarrollar conceptos del campo de RCC: los enfoques y los procedimientos de resolución de conflictos, los criterios para emplear unos u otros, y un esquema de comportamientos ante los conflictos. Todos ellos nos permitirán ubicar a la cooperación como abordaje de los mismos y pensarla en la vida escolar.

Los enfoques de la resolución de conflictos

Los autores Ury, Brett, y Golberg (1989) plantean que en nuestra sociedad existen tres diferentes modos de enfocar la resolución de las disputas. Estos son: conciliar intereses de las partes, determinar quién tiene razón y definir quién es el más poderoso. La lectura del siguiente caso puede ser de utilidad para identificar estos enfoques.

Todo comenzó por un par de botas. Cuentan que en una mina de carbón de Inglaterra, los mineros dejan sus ropas de trabajo en canastas que apilan hasta el techo de los vestuarios entre los turnos de trabajo. Al llegar una noche, un minero descubrió que faltaban sus botas. Pidió ayuda a sus compañeros para buscarlas pero no aparecieron. Luego, se dirigió al capataz del turno reclamándole sus botas, pero este respondió que el cuidado de la ropa de trabajo no era responsabilidad de la empresa según decía el reglamento, así que no era su problema. Además, las normas en la mina son claras para todos. Solo pueden bajar quienes tienen la vestimenta y calzado adecuado. Solo cobran el jornal, quienes trabajan en el turno. De manera que el minero, muy ofuscado con el capataz, fue en busca de la solidaridad de los otros mineros, para plantearles la injusticia que se cometía al no permitirle ingresar a la mina, por no tener las botas, y la empresa

no quería hacerse responsable ni colaborar con su situación. Mancomunados en el reclamo, todos los mineros del turno decidieron no ingresar y paralizar el trabajo.

¿Qué pasó en esta situación? ¿Dónde pusieron el foco para la solución cada uno de los protagonistas?

El capataz respondió al problema que le planteaba el minero con el reglamento de la mina. Su respuesta fue correcta desde el punto de vista normativo, es decir, puso el foco en el derecho y sostuvo que la responsabilidad por los objetos personales, entre ellos la ropa, es de cada trabajador. El rechazo del reclamo lo convirtió en una disputa. El minero replicó haciendo uso de su capacidad de movilización, convocando a una huelga para mostrar su disconformidad con el reglamento. O sea, puso el foco en el poder.

¿Se les ocurre otra manera de salir de esta situación? Antes tendríamos que preguntarnos ¿por qué valdría la pena pensar otra solución? En principio porque tal como se dieron las cosas, parecería que ninguna de las partes consiguió lo que quería. El capataz debe garantizar el correcto funcionamiento de la mina, y se encontró con la producción paralizada, y el minero deseaba entrar a la mina y ganar su jornal y terminó haciendo una huelga. Tal vez para él y sus compañeros modificar el reglamento interno tenía importancia, pero ¿sería esta la mejor manera de iniciar ese cambio?, ¿era la oportunidad adecuada? No lo sabemos. En principio quedémonos con que el minero no obtuvo su jornal. Para solucionar el tema de las botas: ¿Cómo podemos hacer para que la mina pueda seguir produciendo y, a la vez, el minero pueda entrar y realizar su trabajo? ¿Entre el capataz y los mineros podrían conseguir otras botas? Si así fuera, ¿dónde estarían poniendo el foco para resolver el problema? El foco estaría en la conciliación de intereses, es decir, en la satisfacción de los intereses de unos y otros (los del minero, lo del capataz, los de la empresa y los del resto de los mineros).

Ahora, cabe decir que las dos respuestas anteriores, la huelga y el uso del reglamento, son legítimas, pero poco efectivas. Ninguno obtuvo lo que quería, pero además se agravó el conflicto escalándolo, comprometiendo a más personas y más temas en la disputa.

Estos tres elementos, derechos, poder e intereses, siempre están presentes y entrelazados en una disputa; la diferencia reside en cuál de ellos predomina. Entonces, en todas las ocasiones hay intereses en

juego; siempre hay derechos que regulan las relaciones sociales que pueden servir para enmarcar esas relaciones y a la vez justificar las pretensiones, y simultáneamente, en todas las relaciones interpersonales hay referencias al poder de cada parte relativo a la cuestión y a la relación misma.

Si nos centramos en cómo determinar quién tiene la razón, nos referiremos a las pautas que regulan la relación entre los sujetos, como las leyes, los convenios, los códigos, los reglamentos, los estatutos que a su vez plasman y generan derechos. El procedimiento prototípico basado en los derechos es la adjudicación, es decir, el juicio en el que los contendientes presentan pruebas y argumentos a un tercero neutral que tiene el poder de emitir una decisión obligatoria para las partes. Juicio, sumario, arbitraje resuelven en función al derecho. También los arbitrajes pueden basarse en equidad, o sea que el árbitro apoya su decisión no en una norma escrita sino en su leal saber y entender.

Hemos analizado anteriormente (Brandoni, 2010) los enfoques para resolver conflictos en la escuela y los dispositivos con que habitualmente los maestros y profesores intervienen en los conflictos de sus alumnos (aun sin llamarlos de ese modo). Estos suelen ser: el arbitraje, cuando son quienes resuelven la cuestión según el código de convivencia o su propio sentido de justicia y los contendientes deben acatar la resolución o laudo; y la conciliación, cuando proponen formulas conciliatorias para zanjar la cuestión, considerando los intereses de las partes. Los consejos de convivencia, órganos participativos y representativos, buscan incorporar un sentido pedagógico a los conflictos de la convivencia y restar el sentido primitivo de la disciplina (con el riesgo de virar hacia prácticas burocratizadas que pueden vaciarse de sentido).

El enfoque basado en el poder supone el ejercicio del mismo, que implica forzar a alguien a hacer algo que no haría por propia voluntad. El ejercicio del poder implica imponer costos al otro o amenazar con hacerlo y generalmente toma dos formas: actos de agresión, sometimiento o violencia y la retención de beneficios que surgen de una relación. Además de algunos indicadores objetivos de poder, como son los que provienen de lo económico y de la información, es de crucial importancia la percepción que cada uno tenga respecto de su propio poder y del de su oponente, ya que la percepción que cada uno tiene de sí y del otro es en sí misma una fuente de poder. Para

medir el poder de un sujeto en una relación con otro, necesariamente debemos tener en consideración el nivel de dependencia mutua. El esquema puede trasladarse a conflictos surgidos dentro de cualquier sistema, como patrones y empleados, miembros de una organización, alumnos y profesores, miembros de una familia, distintos países, gobierno y sindicatos, compañeros de trabajo, etc. Las guerras ejemplifican magnificadamente el uso del poder y la fuerza para la resolución de conflictos.

La conciliación de intereses implica la búsqueda de soluciones que combinen e integran las necesidades de los participantes, de manera tal que ninguno resigne los propios, sino que todos obtengan satisfacción. Los procedimientos que ponen el foco en los intereses son la negociación y la mediación, y solo pueden darse en el contexto de los derechos y el poder de las partes. Combinar intereses no significa buscar soluciones que estén fuera de la ley o en la que se vulneren los derechos de alguno de los involucrados.

Les proponemos la siguiente situación hipotética a fin de analizar posibles resoluciones según los enfoques abordados.

Una discusión entre el personal de limpieza y un alumno, iniciada por la rotura de un vidrio, concluyó con una pelea acerca de los chicles que los estudiantes dejan pegados en los bancos. A fin de terciar entre las quejas del personal de limpieza por el descuido y maltrato de los alumnos hacia el edificio y el mobiliario, en un marco de mucha tensión y preocupación por dar por concluida la crisis que amenaza con traer consecuencias desde la supervisión del distrito, la directora prohibió comer chicles en la escuela. Los alumnos reaccionaron con mucho enojo y organizaron una sentada, porque entienden que se trata de una medida autoritaria y se quejan por el estado general de la escuela y la fama que esta ha adquirido.

En primer lugar podemos apreciar que los alumnos recurren al poder para resolver el conflicto: la sentada es una medida de fuerza para oponerse a la normativa dictada por la directora. Esta buscó una solución basada en derecho para resolver la tensión entre el personal de limpieza y los alumnos: el dictado de una nueva norma que impidiera la reiteración de quejas por el estado de suciedad, deterioro y descuido de la escuela. De haber insistido en enfocar la resolución en el derecho, podría haber sancionado a los alumnos por la medida de fuerza y dar así por concluido el episodio. ¿Cómo hubiese sido, en este caso,

enfocar la resolución del conflicto en los intereses? En primer lugar, sería necesario indagar las motivaciones del conflicto en cada una de las partes. A poco de andar, veríamos que es un interés compartido por todos que la escuela esté limpia, cuidada y que su edificio luzca bien, tanto para la estancia en él, como para mejorar la imagen y reputación de la institución en la comunidad. Asimismo, el equipo directivo evitaría problemas con la supervisión, riesgos en los puestos de trabajo, y tareas innecesarias.

Al desarmar el enfrentamiento y la percepción que cada parte tiene sobre la culpa de las otras, podemos entrar en una dinámica de cooperación a partir de la cual potenciar el interés común y buscar soluciones creativas, como por ejemplo, organizar charlas médicas para desalentar el uso de chicles; llevar adelante jornadas de limpieza y mantenimiento de la escuela con alumnos, padres y docentes; planificar actividades abiertas para la comunidad para mejorar la imagen de la escuela, etc.

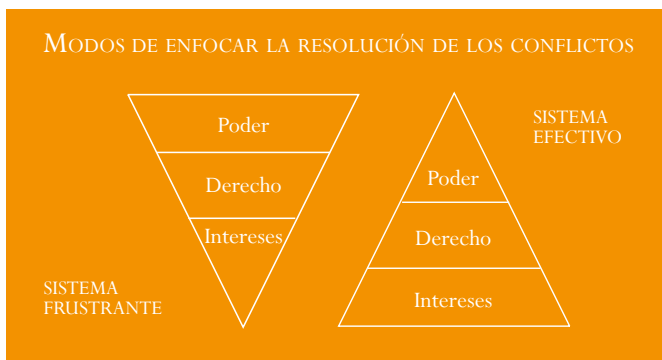
No podríamos asegurar cuál es el enfoque más adecuado en cada circunstancia. Es preciso evaluar en cada situación cuál de estos enfoques es más funcional. Cabe destacar que el enfoque de la conciliación de intereses es el menos frecuente en nuestra sociedad, el menos incorporado e instalado culturalmente, y al cual nos vamos a referir en especial. Para realizar una buena evaluación de conveniencia sobre los enfoques hay cuatro criterios que ponderar, todos igualmente importantes (Ury, Bett y Goldberg, 1989):

1. *Los costos de la transacción.* Todos los procedimientos de resolución de conflictos llevan costos de transacción que pueden medirse en tiempo, dinero, energía emocional e inversión de recursos humanos; recursos consumidos y destruidos y oportunidades perdidas.
2. *La satisfacción con los resultados.* La satisfacción de los contendientes depende tanto de que se perciba justa la solución como el procedimiento empleado para llegar a ella. Resultado y procedimiento son sometidos al examen de los criterios de justicia de quienes están en conflicto.
3. *El efecto sobre la relación.* El modo en que se resuelven los conflictos no es sin consecuencias para el futuro de la relación de quienes lo atraviesan. Por eso, la importancia del vínculo y las expectativas en el tiempo son cruciales. No es igual la relación

de dos automovilistas que chocan en la calle, que la de dos maestros con gran arraigo en una escuela y en la que planean trabajar hasta la jubilación.

4. *La recurrencia de las disputas.* La eficacia del método que se implemente tiene relación con el cumplimiento de las soluciones a las que se arrije y su perdurabilidad en el tiempo. Se ha podido constatar que los sujetos son más proclives a cumplir pautas de conductas cuando estas son consideradas justas y razonables, y cuando se ha participado de la toma de decisiones de las mismas. Por el contrario, las pautas percibidas como injustas o impuestas por otros son más fácilmente apelables y no cumplibles.

El enfoque sobre los intereses, en lugar de los derechos o el poder, produce mayor satisfacción con los resultados, y mejora y fortalece las relaciones entre los disputantes, cuya consecuencia es reducir la recurrencia de las disputas. Es el enfoque más recomendable para los conflictos entre quienes desean preservar relaciones, y en las que existe un componente importante de dependencia mutua.



Las pirámides del cuadro muestran la interrelación entre los tres elementos que analizamos: derecho, poder e intereses. Los sistemas que resuelven la mayor cantidad de conflictos en base al poder toman un tinte autoritario y se tornan frustrantes para sus miembros. Mientras que aquellos que resuelven la mayor cantidad de disputas en base a intereses, una porción en base a derechos y solo una mínima parte enfocando en el poder, se consideran sistemas democráticos y efectivos.

Dado que la escuela, como planteamos, es una institución que funciona con la permanencia de alumnos y docentes durante un tiempo prolongado en un mismo espacio de juego-trabajo, bajo una autoridad única y desarrollando sus actividades en compañía de muchos otros, a quienes se da igual trato y que, como en toda convivencia cerrada, necesariamente se establecen vínculos de alta intensidad afectiva, este enfoque parece el más recomendable.

Los procedimientos de resolución de conflictos

Veamos la relación entre los enfoques y los procedimientos de resolución de conflictos.

Una primera clasificación de los procedimientos de resolución de conflictos, entre los que encontramos el juicio, el arbitraje, la conciliación, la mediación y la negociación, es la que los divide en adversariales y no adversariales. Los adversariales ponen el foco en el derecho, mientras que los no adversariales se enfocan en los intereses.

Esta clasificación se refiere a cómo se posicionan los contendientes y el rol que cumplen los terceros en unos y otros. Entre los métodos adversariales, que resuelven en función al derecho, se encuentran el juicio y el arbitraje. En estos las partes están enfrentadas y son contendientes, un tercero (juez o árbitro) suplente la voluntad de las partes al tomar una decisión (sentencia o laudo), por la que si una parte gana, la otra necesariamente pierde. Esta decisión es de obligatorio cumplimiento para ellas.

Entre los métodos no adversariales, cuyo foco está en los intereses, encontramos la conciliación, la mediación y la negociación. Aquí los disputantes participan activa y conjuntamente, mantienen el control del procedimiento y toman sus propias decisiones. Se resuelve en base al consenso y se buscan soluciones de mutuo beneficio que satisfagan los intereses de los participantes. Los acuerdos se vuelven obligatorios si las partes así lo deciden. Cabe aclarar que en la negociación no hay terceros, solo participan los interesados.

Cinco tipos de comportamientos ante el conflicto

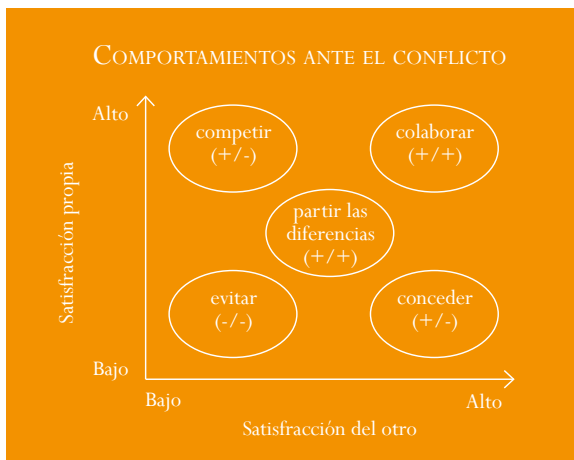
El ejercicio del Modo de Conflicto Thomas-Killman diagrama un esquema en el que se presentan cinco tipos de comportamientos de un

individuo ante situaciones conflictivas¹, en las que los intereses de los contendientes involucrados parecen ser incompatibles. En las situaciones de conflicto, las conductas de las personas pueden clasificarse según dos dimensiones básicas: asertividad, la medida en que el individuo intenta satisfacer sus propios intereses y, cooperación, la medida en que el individuo intenta satisfacer los intereses de la otra persona. Estas dos dimensiones básicas de la conducta pueden utilizarse para definir cinco comportamientos para resolver los conflictos.

Si bien se trata, por supuesto, de una simplificación —el repertorio humano es mucho más vasto—, nos va a servir para ubicar el particular comportamiento de colaborar. Los indicados son:

- Evitar
- Competir
- Llegar a un compromiso o partir las diferencias
- Ceder o conceder
- Colaborar

El esquema señala que cada sujeto tiene tendencia a emplear principalmente dos o tres de estos comportamientos de manera espontánea. Vale aclarar que no jerarquiza en términos de eficacia a ninguno de ellos.



¹ Este modelo bidimensional comportamiento está adaptado de “El conflicto y la resolución del conflicto”, por Kenneth Thomas, en Marvin Dunnette, *Cuaderno de psicología industrial y organizativa*, Chicago, Rand Mc Nally, 1976.

En el cuadro, los comportamientos se definen y se ubican en dos ejes cartesianos: el eje vertical indica el nivel de autosatisfacción o asertividad, y el eje horizontal representa la cooperación o satisfacción del otro.

La idea rectora es que cada tipo de comportamiento es funcional o disfuncional según sea la situación conflictiva de que se trate. Por eso, habrá circunstancias en que la competencia es la conducta esperada y adecuada a los fines, mientras que en otras, evadir el conflicto es recomendable.

Veamos algunos ejemplos de lo dicho. En un concurso por un cargo docente, la conducta esperada entre los postulantes es la de competir entre sí, porque el objetivo a alcanzar es insuficiente para todos los que aspiran a él. Sin embargo, entre los miembros de un mismo departamento académico, cuyo rendimiento se mide por el logro conjunto, el comportamiento de competir entre los compañeros es disfuncional, porque disminuye las posibilidades de alcanzar la meta.

Los comportamientos competitivos están apoyados en la lógica binaria, tan propia de nuestro pensamiento occidental, donde entre dos términos, necesariamente uno tiene supremacía sobre el otro. O lo uno o lo otro, él o yo. Emplean una lógica excluyente, en la medida en que no pueden convivir diversidades, sino solo uno de los términos.

En el caso de evitar un conflicto, diríamos que es funcional hacerlo cuando se trata de una desavenencia poco importante o cuando afrontarla podría agravar la situación. Por el contrario, evitar o negar la existencia de un conflicto es disfuncional cuando se trata de una cuestión importante para uno, o cuando de no abordarla podría escalar el conflicto, por ejemplo, una amenaza de bomba en la escuela.

El comportamiento de conceder, que implica ninguna satisfacción propia y el máximo de satisfacción del otro, es adecuado cuando uno considera que no tiene razón, cuando la disputa es de una importancia menor respecto de la relación, es decir, cuando se cede estratégicamente para conseguir un objetivo superior, por ejemplo, aceptar una confusión en el horario de una reunión pactada para preservar la relación con el colega. Mientras, parece poco recomendable ceder en las situaciones en que los intereses personales que están en juego son importantes.

Cuando hablamos de llegar a un compromiso o partir las diferencias, nos referimos al ejercicio de hacer concesiones a cambio de concesiones, es decir cesiones recíprocas entre los disputantes, de ma-

nera de llegar a un compromiso, partir las diferencias o buscar una posición intermedia. Se suele usar en los casos en que los objetivos se perciben como mutuamente excluyentes. Por ejemplo, dos profesores de química pretenden usar el laboratorio con sus alumnos todos los días lunes en las primeras horas, y acuerdan distribuirse equitativamente los cuatro lunes de cada mes. Muchas veces se recurre a este comportamiento de manera innecesaria, por no haber explorado antes las necesidades de los participantes.

La actividad que refleja palmariamente este comportamiento es la del regateo, tan habitual en la compra de una artesanía, de un auto o en la fecha de entrega de un trabajo. Allí, tanto el comprador como el vendedor, habiendo aceptado un piso de negociación (uno quiere vender y el otro quiere comprar) establecen una franja sobre la cual negociar, en la que lo que uno gana es igual a lo que el otro pierde. Este comportamiento lleva a lo que se llama negociación distributiva y es la forma más habitual en que negociamos cotidianamente.

Hablamos de negociación distributiva cuando los alumnos de un curso negocian con un profesor la fecha de la prueba cuatrimestral, intentando ellos obtener la mayor cantidad de tiempo posible para estudiar y el docente queriendo acortar esos plazos, para tener más tiempo para corregir; cuando acordamos con un amigo o cónyuge la película que veremos accediendo a la elección que hace el otro, a cambio de elegir nosotros en la próxima salida al cine, estamos llegando a un compromiso o haciendo una concesión a cambio de otra. Asimismo, cuando ante la exigencia de tareas extraordinarias, se produce una disputa entre dos compañeros de trabajo en razón de adjudicar a quien le corresponde realizarlas, y se decide que la actividad extra va a ser afrontada en partes iguales, cada uno cede parte de su pretensión inicial (de no hacerse cargo en absoluto), y accede a realizar solo la mitad del encargo. De esta manera, los dos obtienen una parte de su pretensión, o sea, ninguno realiza la tarea de forma completa ni tampoco ninguno se exime de ella de manera total.

Analicemos ahora el siguiente relato.

El dilema del prisionero (Watzlawick, 1994)

Según esta versión, un juez instructor tiene en prisión preventiva a dos hombres, sospechosos de un robo a mano armada.

Pero las pruebas acumuladas no bastan para formalizar una acusación en firme ante el tribunal. Ordena, por tanto, que se lleve a los presos a su presencia y les dice sin rodeos que para poder procesarlos necesita una confesión. Les declara también abiertamente que si niegan el robo a mano armada, solo les puede acusar de posesión ilícita de armas, delito por el que, en el peor de los casos, solo pueden ser condenados a seis meses de prisión. Ahora bien, si confiesan el robo, él procurará que se les aplique la pena mínima por este hecho, es decir, dos años. Pero si solo confiesa uno de ellos, mientras que el otro se obstina en seguir negando, entonces el que confiesa será considerado testigo de oficio y será puesto en libertad, mientras que al otro se le aplicará la pena máxima, que es de veinte años. Y sin darles la oportunidad de intercambiar opiniones entre sí, ordena que se les encierre en celdas separadas y se les mantenga incomunicados.

¿Qué piensan que harán los prisioneros? ¿Ustedes qué harían de estar en el lugar de ellos? Si desean tómense un rato para analizar el dilema, antes de seguir con la lectura. Hagan el esfuerzo, no se rindan a la tentación de continuar leyendo sin intentar una solución primero.

Sin duda, parece recomendable que ambos nieguen el delito, de forma de recibir solo seis meses de prisión por tenencia de armas. Pero apenas formulada esta idea, a cada prisionero le asalta una duda: ¿Qué pasaría si el otro piensa que he tomado la decisión de negar, busca aprovecharse y entonces confiesa? En ese caso a mí me darían veinte años de prisión y él quedaría libre. Por lo tanto, negar se vuelve riesgoso. Parece preferible confesar, “porque si él no confiesa yo quedaré libre”. Esta idea no dura mucho, porque aparece otro cuestionamiento: “si confieso, traiciono la confianza de él en que yo buscaría la mejor salida para ambos (no confesar y salir libres a los seis meses) y además corro el riesgo de que él sea tan poco de fiar como yo y también confiese, lo cual nos llevaría a ambos a dos años de prisión, que es mucho peor que seis meses”. Este dilema no tiene solución.

Nos importa concentrarnos en dos elementos que lo caracterizan: *la falta de confianza mutua y la imposibilidad de la comunicación directa.*

Aun cuando los prisioneros pudieran hablar entre sí, no estarían exentos de que alguno traicione lo acordado frente al juez, con lo cual

estarían igual que al principio. La confianza que cada uno deposita en el otro depende esencialmente de la confianza que el otro tiene en uno, lo que a su vez, depende de la confianza que el primero parece estar dispuesto a depositar en el segundo, y así sucesivamente.

En la vida cotidiana, situaciones similares a este dilema se plantean toda vez que alguien debe tomar una decisión interdependiente con otros y no es posible comunicarse con ellos. Toda decisión interdependiente no puede apoyarse solo en lo que para uno es mejor. Necesariamente debe tener en cuenta también lo que la otra parte considera la mejor solución. Entonces, buena parte de las decisiones están basadas en “lo que él cree que yo considero”, “lo que yo pienso que él piensa”. El éxito, en estos casos, depende de las coincidencias entre el pensamiento de uno y otro, de compartir una misma concepción de la realidad y del conocimiento mutuo.

Ya estamos en condiciones de describir el comportamiento de colaborar. No pensamos aquí la colaboración en el sentido corriente que se le da al término, orientado a hacer por el otro, contribuir o ayudar a otro; sino más bien, a la aceptación de trabajar con otra persona. La conducta de colaborar supone explorar el desacuerdo para identificar las necesidades de cada disputante, mediante una fórmula no pensada antes por los contrincantes con la que obtienen el máximo de satisfacción, es decir, que en forma simultánea ambos obtengan el logro del objetivo perseguido.

En el caso de llegar a un compromiso, ambos ceden una parte o porcentaje de su satisfacción, mientras que en la colaboración, no hay cesión en juego. Veamos el famoso ejemplo de la naranja.

El cuento de la naranja

Había una vez dos niñas que se peleaban por una naranja. María decía que la quería y Silvina también. Después de discutir un buen rato y decirse cosas feas, empezaron a forcejear la naranja. Justo en ese momento, llegó Cristina, la tía. Alarmada, les preguntó que pasaba y ellas le contaron. María argumentó que ella la había visto primero y por eso le correspondía, y Silvina sostenía que como el día anterior María había recibido un regalo, ahora le tocaba a ella. La tía no estaba muy segura de qué hacer. Solo sabía que no podía permitir que se pelearan por una naranja.

Así fue como intentó distintas salidas. En principio se le ocurrió que la dividieran por la mitad, posibilidad que hubiéramos intentado casi todos. Pero las chicas siguieron quejándose. Después pensó en que la comiera quien la había pedido primero, luego en resolver según quien se portaba mejor, o remitirse a quien había tenido un mejor rendimiento escolar, en fin, buscó distintos criterios para adjudicarla. En todos los casos las niñas no detenían la discusión. También pensó que sería mejor sacárselas y que ninguna de ellas la comiera.

Pero finalmente intentó algo diferente. Optó por preguntar a cada una de sus sobrinas para qué quería la naranja. María respondió que quería tomar un jugo y Silvina deseaba hacer una torta y necesitaba la cáscara para rallarla. La sorpresa fue grande cuando se dieron cuenta que las dos niñas querían cosas distintas y que ambas podían conseguir lo que deseaban simultáneamente.

Si la tía de las niñas hubiera cortado la naranja en dos entregándole a cada una la mitad, hubiera usado el comportamiento de llegar a un compromiso, por el cual ambas obtenían una parte de lo que buscaban, resignando una porción. Otra posibilidad era recurrir a algún criterio de los mencionados u otros para realizar una adjudicación, sin propiciar ninguna negociación. En cambio, preguntar para qué quieren lo que reclaman, qué objetivos persiguen o lo que es lo mismo, qué intereses sustentan la disputa, le abrió la puerta para una nueva definición del conflicto.

Solo conociendo los intereses puede desarmarse la percepción, no siempre cierta, de que ambos desean lo mismo. Cuando se trata una desavenencia parece haber intereses contrapuestos, mas no siempre lo son. Es decir que ignorar los intereses nos ubica inevitablemente en términos adversariales, en estado de enfrentamiento. Al conocer los que están en juego, se nos abre la posibilidad de que estén presentes intereses que no sean contrarios, sino diferentes, y así podamos encontrar salidas inclusivas que den respuesta a todos, como en el ejemplo de las niñas, donde la cáscara no es excluyente respecto de la pulpa.

Entonces el comportamiento de colaborar desarma el enfrentamiento, porque al advertir que se persiguen intereses diferentes, to-

dos pueden obtener lo que buscaban simultáneamente, es decir, lograr la máxima satisfacción de los intereses de todos.

En este sentido entendemos al *comportamiento cooperativo* como aquel que implica poder encontrar ante una situación de conflicto, una nueva definición del mismo como resultado de una conversación, que se basa en los intereses de los contendientes. Este comportamiento resulta especialmente recomendable en las situaciones en que quienes tienen un conflicto están ligados por una relación de interdependencia recíproca. Es decir, no se trata que todos nos volvamos repentinamente buenos, sino de tomar conciencia que en las situaciones en que uno depende de la conducta y accionar de otro para el logro de sus objetivos es funcional buscar salidas que lo asocien con ese otro. Dependiendo de alguien a quien se visualiza como adversario, produce un enfrentamiento y un gran desgaste en la relación y coloca en un segundo plano el logro ansiado. Pensemos, por ejemplo, en los miembros de un equipo de fútbol, ¿qué pasaría si se centraran en competir entre sí? No podemos descartar que entre ellos haya relaciones signadas por la competencia y la rivalidad, pero sí estamos seguros que si estas primaran durante un partido con otro equipo, no llegarían a ganarle al rival, porque habrían cambiado el lugar del adversario, garantizándose así un resultado desfavorable. Sin dudas, entre los miembros de un mismo equipo la cooperación debe ocupar un lugar destacado (para que todos ellos puedan ganar) y dejar en segundo plano la competencia interna. Imaginen ahora un grupo de compañeros a quien el profesor de Lengua le encargó una investigación sobre la biografía de Cervantes, del cual participan dos chicas, que fueron buenas amigas y en el último tiempo se disputan el liderazgo del resto de las alumnas. Si se empeñan en competir entre ellas, es probable que no aporten adecuadamente a la presentación grupal y esta se vea menoscabada, mientras que si todos aúnan esfuerzos para la presentación, tienen más posibilidades de obtener una buena nota.

Para concluir debemos resaltar que *la interdependencia mutua es el más fuerte impulso hacia la cooperación, y requiere de dos pilares importantes: la confianza y una comunicación eficaz.*

Pero hay todavía un elemento más para la cooperación: la continuidad en el tiempo de los vínculos, que invita especialmente a cuidar de ellos, sea que las relaciones se hayan iniciado por elección (amistades,

parejas, proveedores) o no (compañeros de trabajos, jefes, parientes, vecinos, o compañeros de clase).

La lógica del reconocimiento de las diferencias

En oposición a la lógica binaria, propia del pensamiento occidental, Benjamin (1996) sostiene que tanto el dominio como la sumisión son intentos fallidos del deseo de reconocimiento. Deseo de reconocimiento que no es más que esa alteridad constituyente de cualquier vínculo normal. Es decir, el reconocimiento de los otros es un límite a sí mismo e inaugura el sentimiento de “compartir” con otro. Ese deseo lleva implícito advertir que también podemos disentir con el otro. Cuando se niega la relación de dependencia, en el sentido de una saludable dependencia producto de la interrelación, se busca ser reconocido a través de la imposición o de la sumisión.

¿Cómo resolver en la convivencia el tema de este péndulo entre la capacidad de afirmación propia y a la vez el reconocimiento del otro? La respuesta es la cooperación. La actitud cooperativa ofrece la posibilidad de dar espacio y reconocimiento a las propias necesidades y a las del otro, en una lógica incluyente.

El reconocimiento implica una actitud recíproca, en este sentido la teoría de la intersubjetividad nos enseña que no es lo mismo dos sujetos que se reconocen entre sí que un sujeto que regula a otro.

Definimos la RCC como un conjunto de procedimientos que intentan recrear espacios de conversación. Ahora bien, instalar esta dinámica de conversación supone no intentar solo afirmar mi propia subjetividad sino también recoger múltiples subjetividades en el seno de la misma. ¿Cómo salimos de la confrontación? ¿Cómo evitamos la escalada de los conflictos? Se propone pasar de la posición de la certidumbre (en relación a mis razones o perspectiva) a la curiosidad sobre la perspectiva del otro; cambiar el debate, que es confrontativo, por la exploración de lo desconocido, del otro; ir de las explicaciones simplistas y unicasales a la complejidad de las multicausalidades, interrelaciones y condicionamientos recíprocos; y salir del paradigma excluyente de “esto o aquello” para ingresar en una dimensión integrativa, reflejada en la conjunción “y”. Esta es la concepción en que se apoya la RCC, que promueve la tolerancia a las diferencias y el respeto

por el prójimo. Concepción que se ve reflejada en el hecho de que el comportamiento de colaborar, que implica inclusión y sumatoria de las diferencias, sea el eje de los procedimientos de negociación colaborativa y de mediación.

La cooperación en la escuela

El gran valor que a nuestro criterio tienen la RCC y la mediación escolar, es el de ser un grupo de herramientas al servicio de una convivencia democrática e inclusiva y enseñar a niños y estudiantes a acercarse a los conflictos de una manera cooperativa.

Sabemos que el aprendizaje no se produce en soledad, ni aisladamente. Dado el carácter social del mismo, los docentes y alumnos otorgan gran importancia a la construcción de ese proceso, en el cual el lenguaje y la comunicación desempeñan un papel crucial. Los alumnos aprenden con y de otros, pares y adultos, a partir de su implicación personal, cultural, afectiva y cognitiva. Cada sujeto se constituye en un marco cultural y social, con experiencias determinadas, intercambios específicos y usos contextuales del lenguaje, intercambios afectivos con ciertas personas y en un clima de grupo determinado.

De manera que la experiencia escolar no puede ser indiferente; es más, habrá de dejar huellas importantes en la constitución psíquica y en la historia subjetiva de cada alumno.

Como dijimos anteriormente, los estilos de liderazgo tienen gran incidencia a nivel del aprendizaje como en las relaciones interpersonales.

Intentaremos sintetizar algunos rasgos de los estilos más autoritarios de liderazgo y luego los del paradigma cooperativo. El primero produce los siguientes efectos:

- La verdad y el conocimiento están en posesión de los adultos.
- Descalificación de los conocimientos previos de los alumnos.
- Se promueve la pasividad y la impotencia.
- Se emplea fundamentalmente el uso de la fuerza y la coerción, y se desestima el consenso.

En el plano de las relaciones humanas:

- Se incrementa la competencia entre los adultos y también entre los alumnos.

- Se generan dificultades en la empatía entre los alumnos, quienes rivalizan entre sí por una recompensa mínima.
- El alumno tiende a vencer a los demás para obtener lo que desea.
- Los competidores piensan a corto plazo e invierten toda su energía en ganar.
- Evitan comunicarse.
- No comprenden su posición ni sus motivaciones.
- Sospechan del otro.
- Niegan la legitimidad de las necesidades y sentimientos ajenos.
- Consideran cada situación solo desde su propia perspectiva.

Mientras que el paradigma cooperativo tiene las siguientes características:

- Los alumnos trabajan juntos para alcanzar metas compartidas.
- Quienes cooperan piensan en el largo plazo.
- La comunicación entre quienes cooperan es frecuente, franca y precisa. Circula la información.
- Cada uno conoce con claridad las posiciones y motivaciones de los otros y se tiende a dar legitimidad a los intereses del prójimo. Así es más probable buscar soluciones que contemplen al otro.
- Se genera confianza y con ella disposición a ayudar a otros.
- La cooperación fortalece las relaciones interpersonales y los grupos ofrecen un clima de seguridad.

Seguendo el planteo de Joan Rue (1998), la cooperación en la construcción de los aprendizajes se pone en juego de los siguientes modos:

- *Como estrategia de desarrollo cognoscitivo*, considerando la perspectiva psicosocial de la teoría de Piaget, el enfoque sociocultural derivado de la teoría de Vygotsky y el aprendizaje cooperativo de D y R. Johnson. Este término se refiere a un grupo de procedimientos de enseñanza que parten de la organización de la clase en pequeños grupos mixtos y heterogéneos donde los alumnos y alumnas trabajan conjuntamente en forma cooperativa para resolver tareas académicas. Los objetivos de los participantes están vinculados entre ellos de manera tal que solo pueden alcanzar sus objetivos si y solo si los demás consiguen alcanzar los suyos.

- *Como metodología para la interacción:* para la comunicación en la resolución de problemas, en el contraste de procedimientos o para la construcción de conceptos y de esquemas, sean estos de carácter cognoscitivo, ético, de competencias o procedimientos. Cooperar significa compartir e implica interactuar y dialogar, producir mensajes y procurar que sean comprendidos. En la comunicación no solo se trata de información, sino de crear relaciones entre los interlocutores, que persiguen la satisfacción de sus necesidades, deseos y motivaciones y un reconocimiento de la propia identidad.
- *Como una organización de trabajo:* porque favorece hábitos metacognoscitivos y de autoevaluación. La autorregulación y la autocorrección son aspectos del aprendizaje muy valiosos, que no se dan solo por la interacción entre los semejantes, ni por la proximidad, ni la colaboración en procedimientos por sí mismas, sino que es requisito indispensable la interacción social en el seno de pequeños grupos, producida a través de intercambios.
- *Como estrategia para la socialización:* porque lleva implícitos determinados valores sociales (de integración académica, de género, social y cultural) cooperación, participación, autonomía moral y la iniciativa personal de los alumnos y alumnas. Formar parte de un grupo, significa desarrollar como fruto del intercambio con otros, una identidad personal, a través de la internalización de creencias y motivaciones presentes en el colectivo.

La cooperación, hoy más que nunca, es el gran cambio y la más atractiva propuesta de la resolución cooperativa de conflictos (RCC).

En los próximos módulos abordaremos los procedimientos cooperativos: negociación y mediación.



EJERCICIO 9

A la luz de las conceptualizaciones presentadas, ¿dónde le parece que Ud. enfoca la resolución de sus conflictos habitualmente? Y ¿qué comportamiento le parece que emplea con mayor frecuencia?

Ya estamos en condiciones de desarrollar el tema de la negociación.¹ La clasificación de la negociación distributiva y cooperativa responde a diferencias que buscaremos remarcar. Desplegaremos los ejes centrales de la negociación colaborativa que postula la escuela de negocios de Harvard, cuya importancia radica en que esta estructura conceptual de manejo de las diferencias es aplicable a múltiples conflictos.

Introducción

Negociar es una de las actividades que desarrollamos con frecuencia sin mucha conciencia de ella y de forma espontánea. La negociación se produce en las más variadas situaciones de nuestras vidas, en el hogar, en la escuela, en la universidad, en el trabajo, en una empresa, en una relación entre Estados, con nuestros amigos. En la mayoría de los casos la negociación no es planificada, sino que se transita desde la espontaneidad. A pesar de la infinidad de negociaciones que realizamos a lo largo de nuestra vida, por lo general no alcanzamos a desarrollar habilidades suficientes para manejar nuestros conflictos interpersonales, y a menudo delegamos estas negociaciones en representantes o intermediarios.

Pero ¿qué significa que desarrollamos una actividad que no reconocemos como tal?

La negociación es, normalmente, un medio al que recurrimos para obtener de otros aquello que no podemos alcanzar por nosotros mismos, y que muchas veces hacemos espontáneamente. Es, también, una herramienta a la que apelamos para solucionar una controversia

¹ Módulo basado en la clase de Andrea Finkelstein para el curso virtual Mediación escolar. Herramientas para abordar conflictos, organizado por Puntoseguido, Disponible en www.puntoseguido.com, Fecha de consulta: 18/07/2016.

y el camino que emprendemos en procura de poner fin a una crisis, o de evitar su repetición o surgimiento.

¿Siempre actuamos de manera directa? ¿Todas nuestras participaciones en negociaciones se dan cuando protagonizamos un conflicto? No, a veces estas nos encuentran en el lugar del conciliador, del mediador o del árbitro.

No es menos cierto que la palabra negociación se asocia muchas veces con resignación, relativa pérdida, un poco de conformismo, y esa visión se expresa en frases tales como “negociar es el precio que debo pagar para conseguir una ventaja mayor”, “perder para ganar”, “aprender a ceder para tomar una ventaja”, expresiones todas de un narcisismo herido. Esto alude a la diferencia entre triunfo y satisfacción. En nuestra cultura solemos asociar el triunfo a ganar, y ganar se asocia a un solo ganador, como si siempre se tratara de una carrera de resistencia, donde uno llega primero y nunca pueden llegar dos a la meta al mismo tiempo. Cuando nos referimos a satisfacción, hacemos alusión al logro de los objetivos propuestos, que no incluye necesariamente el fracaso del otro.

En el peor de los casos, la negociación se vincula con un negociado, con lo espurio, con la traición a un mandato o una claudicación.

Sin embargo, ha habido en los últimos años una gran difusión de la negociación, como una habilidad social de reconocida importancia para la conducción de grupos humanos y formación de ejecutivos de empresas; para la capacitación de docentes y directivos de escuelas, quienes incesantemente lidian con múltiples tipos de conflictos. También se incluye a la negociación como asignatura para los sanitaristas, dirigentes sociales y podríamos dar infinidad de ejemplos, de quienes administran múltiples actores sociales e infinidad de intereses diferentes.

Un breve recorrido (Alice, 2004) por las definiciones de negociación de diversos autores que nos ayudará en el desarrollo del tema, indica que Lewicki caracteriza la negociación como un proceso a través del cual intentamos influenciar a otros para que nos ayuden a alcanzar o a satisfacer nuestras necesidades de modo que al mismo tiempo también sus necesidades sean tenidas en cuenta. Lax y Sebenius sostienen que “negociación es un intento de dos o más partes de encontrar una forma de acción conjunta que le resulte mejor a cada una de las alternativas con que cuentan”. Rubin y Brown definen a la negociación como un “proceso donde dos o más partes intentan arre-

glar lo que cada una debe dar y recibir en una transacción”. Para Kahn y Lewicki, negociación es esencialmente un intento de manejo de la interdependencia. Herb Cohen también define la negociación como un continuo proceso de tratar de influir en el otro, cualquiera sea este.

Podemos sintetizar estas ideas y acordar en que la negociación es un proceso dinámico entre sujetos humanos, quienes de forma personal, o por medio de representantes, intentan obtener aquello que persiguen a través del intercambio directo con la otra parte, cuya participación y aceptación necesitan.

De esta definición se desprende que hay dos aspectos igualmente importantes, que no habría que descuidar a la hora de abordar un conflicto (Fisher, Roger, Ury y William, 1991). El primer problema es de sustancia, del objetivo que queremos lograr; y el segundo es de procedimiento, de comunicación e intercambio con el otro, es decir, el manejo de las diferencias. Dos niveles igualmente importantes: contenido y relación.

Así estamos señalando que se trata de un encuentro interpersonal donde los sentimientos, las identidades, la intuición, los deseos y temores han de tener un lugar tanto en el conflicto que puede avenirse a la negociación, como en el proceso mismo y en la toma de decisiones.

Una premisa básica en la negociación es la consideración por la identidad, acervo único de cada grupo humano. En ese sentido, la cultura, entendida como el conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y desarrollo en una época y grupo social determinado, es el contexto desde el que parte cada sujeto. El etnocentrismo, o tendencia emocional que hace de la cultura propia el criterio exclusivo para interpretar los comportamientos de otros grupos, razas o sociedades, a menudo hace que los negociadores ignoren informaciones o datos o malinterpreten otros. Desde luego que esto adquiere vital importancia cuando las diferencias culturales son muy pronunciadas, como es el caso de las negociaciones entre los países, pero no solo en ellas.

La negociación distributiva

Dentro del concierto de métodos de resolución de conflictos, la negociación es el más variado y desestructurado. No tiene más reglas que las mínimas pautas que, de acuerdo a los usos y costumbres, imponga el contexto en el que se desarrolla. Más allá de eso, no hay un proce-

so al que los sujetos deban atenerse, ni formalismos extremos como los que imponen otros métodos. Por eso llamamos negociación a una diversidad de prácticas que intentan obtener aquello que persiguen, a través del intercambio directo con la otra parte, cuya participación y aceptación necesitan.

La observación de estos patrones de comportamiento muestra que los negociadores tienden a ver la negociación como un juego de “gana o pierde”. A esta modalidad se le da el nombre de negociación competitiva.

Que las personas enfrentan sus negociaciones como situaciones de ganar o perder es una afirmación que vale tanto para los que van dispuestos a obtenerlo todo o a destruir al oponente, como para los que tienden a ceder, con la frustración que esto acarrea. Esta manera de percibir una situación conflictiva se identifica con la expresión “pensamiento de suma cero”. Durante las dos décadas que siguieron a la Segunda Guerra Mundial, uno de los progresos más interesantes de la teoría económica fue la teoría de los juegos (Von Neumann y Morgenstern, 1994).

Esta teoría nos aporta la clasificación que distingue los juegos de suma cero de los de suma variable. En los primeros, la suma de las ganancias de los jugadores dará siempre igual, cualesquiera que sea su distribución entre ellos: *uno gana lo mismo que pierde el otro*. Son juegos de puro conflicto. En los juegos de suma variable, no solo la distribución de las ganancias, sino también el total a distribuir, depende de las estrategias elegidas. Pueden ser de pura cooperación o mixtos (de cooperación y conflicto).

De allí ha derivado la expresión “mentalidad de suma cero”, para aquellas situaciones en las que el sujeto percibe que no hay posibilidad, en una interacción dada, para que ambas partes ganen, puesto que invariablemente, imagina que lo que se lleve uno será lo que al otro se le reste. Lo que ubica a los sujetos necesariamente como adversarios, en situación de enfrentamiento.

En el capítulo “Los conflictos” hemos delineado el concepto de “intereses”, empleando el ejemplo del iceberg. Hemos visto cómo, en los conflictos interpersonales, solo tiende a emerger una mínima porción de lo que realmente sustenta el conflicto para el sujeto.

En función de esos intereses, las aspiraciones de los sujetos se conforman a partir de una serie de elementos, entre otros: los logros que

hayan alcanzado en el pasado, la forma en que perciban la distribución del poder, las reglas o normas que rijan la cuestión, la comparación con los otros o el apoyo que encuentren en los demás, entre otros.

La intensidad del conflicto se potencia cuando esas aspiraciones se perciben como incompatibles en relación a las del otro, sea porque se conocen las circunstancias del otro, o porque la conducta del otro produce frustración, o porque se ha acabado la confianza. Esto genera una percepción de falta de opciones integradoras que fortalecen la mentalidad de suma cero: solo se pueden satisfacer las aspiraciones a través de la renuncia de uno u otro de los sujetos en conflicto. Como consecuencia, la negociación va a tener un fuerte corte competitivo.

“El otro” es visto por lo general como el problema. En nuestra narración del conflicto, solemos ubicar a la persona de la contraparte en el lugar del obstáculo a nuestros deseos o aspiraciones. Es decir, se identifica el problema con la persona de la contraparte. Esa persona es el problema.

Por supuesto, si esa persona es el problema, ¿quién deberá hacer algo para solucionarlo? Exactamente: ella. La contraparte será quien tenga que hacer el principal movimiento para que desaparezca o se atenúe el conflicto. Será quien tenga que dar, hacer o no hacer algo. A esa pretensión de un sujeto respecto del otro lo llamaremos técnicamente posición.

La posición, entonces, es la solución que el sujeto vislumbra como posible salida de su conflicto.

En la construcción de la posición, los sujetos se sitúan en la narración de una manera que los legitima, que justifica su forma de inclusión en el conflicto. Para eso, los sujetos recurren a explicaciones que revisten cierta apariencia de objetividad (hechos, estadísticas, datos, normas) a los que llamaremos justificaciones o argumentaciones.

La narrativa del conflicto, entonces, cobra especial fuerza en estos puntos que hemos mencionado: identificación del problema con la contraparte, posición, y justificaciones. Por lo general, el conflicto se manifiesta a través de ellos. Por ejemplo, a Tomás, un alumno de tercer año, le va mal en física. Le cuesta entender los ejercicios, se pone nervioso y pregunta en voz alta constantemente porque dice que el profesor explica mal. El profesor se molesta porque ve interrumpida la clase de forma permanente y porque las preguntas de Tomás conllevan un cierto reproche o queja hacia él. Por eso, responde brevemente, con fastidio y se crea mal clima en la clase. Tantas preguntas le

impiden avanzar con los temas que debe desarrollar. Entonces, para el alumno, el problema de la materia es el profesor. Para el profesor el problema de 3° “B” es ese alumno.

Tanto el negociador suave como el agresivo, en la medida que negocie sobre posiciones tenderá a: repetir la posición, echar un velo sobre los intereses, temer por la cantidad de información a revelar y finalmente, a argumentar. El negociador suave procurará evitar los conflictos personales, resolver las diferencias con la otra parte, revelar lo mínimo que está dispuesto a aceptar, hará concesiones y a veces terminará sintiéndose explotado. El agresivo tenderá a hacer explícitas las amenazas, poniendo en muchos casos en riesgo la continuidad de la negociación. Esto no significa que no pueda haber un acuerdo, sino que ese acuerdo tenderá a que ambas o alguna de ellas pierda, a veces innecesariamente, una porción importante de sus aspiraciones.

La negociación distributiva es apta fundamentalmente para dos tipos de situaciones: una, aquella en la que el vínculo entre los sujetos en conflicto carece de importancia, puesto que no van a continuar la relación más allá de la resolución del conflicto que los une. Es lo que llamamos negociación única. Otra, cuando la satisfacción de los intereses primordiales de cada parte excluye la posibilidad de satisfacción de los mismos intereses de la otra.

El modo más visible de identificar este tipo de negociación que se vale del comportamiento de partir las diferencias es a través del regateo, cuyo objetivo es lograr un acuerdo que se acerque lo más posible a la propia posición y que, por lo tanto, se aleje de la posición del otro. El problema del regateo es que la relación se desgasta en el proceso y existe la posibilidad de que la negociación se trabe por la inflexibilidad de las partes. Quienes negocian de este modo, suelen basarse en argumentos para disuadir el otro. Estos se diferencian de los intereses porque justifican la posición, (sin explicar a qué objetivo responde la posición), se apoyan en el pasado y se basan en derechos, o en criterios de equidad abstractos. Volvamos al ejemplo anterior, donde el conflicto está planteado en las siguientes posiciones: responda mis preguntas-no puedo responder todas las preguntas. Tomás argumenta que pregunta mucho porque el profesor explica mal, cuando su interés está en entender la materia que le resulta difícil. El profesor que no puede responder todas sus preguntas, se justifica argumentando que debe cumplimentar las metas del pro-

grama, cuando su motivación es no sentirse maltratado, y ser bien considerado por sus alumnos.

Hasta la década de 1980, la mayoría de los autores potenciaba la veta competitiva de la negociación y proliferaron fórmulas para vencer en un proceso que solo parecía tener lugar para un ganador.

La teoría de la negociación colaborativa cambia radicalmente esta visión. La Escuela de Negociación de Harvard ha invertido grandes esfuerzos para expandir este modelo y ha tenido éxito. La negociación se convierte de este modo en una estrategia de ganar-ganar. Esto puede pensarse solo desde una actitud que tenga en cuenta los intereses. La negociación colaborativa, así, apunta a disminuir los riesgos de perder lo que es esencial para cada uno, y a aumentar las posibilidades de satisfacer los intereses prioritarios de cada parte en un cien por ciento.



EJERCICIO 10

Caso acto del 25 de Mayo

Hace pocos días la directora de la escuela, en una reunión informal, le pidió a un grupo numeroso de docentes que se postularan quienes quisieran organizar el acto del 25 de Mayo. La tradición de la escuela indica que un solo docente organiza y se encarga de todas las tareas del acto.

Elena, la profesora de historia, se ofreció inmediatamente, argumentando que se trataba de la conmemoración de un hecho histórico de trascendencia. Ella entendió que era la oportunidad de mostrar el trabajo historiográfico que presentó al concurso del diario de la ciudad, en representación de la escuela. Sabe que esa presentación le trajo algunas tensiones con las profesoras de su departamento, pero dado que se esforzó mucho, quiere lucirse ante la comunidad educativa y ante sus colegas, y eliminar las habladurías sobre las razones por las que fue elegida para representar a la escuela.

Simultáneamente, Silvana, la profesora de artes, también aceptó la invitación a organizar el acto, porque no lo había hecho nunca antes. Dado que este año ha vuelto a tener el mismo grupo de alumnos del año pasado y con ellos ha hecho una buena experiencia, desarrollando variadas expresiones artís-

ticas, como grandes collages, canto y ejercicios teatrales, cree que podrían hacer una buena presentación. Sería la primera oportunidad para exponer sus logros, dado que ingresó el año pasado a la escuela, y se ha sentido cuestionada por la variedad de técnicas artísticas que propone.

Ambas profesoras quedaron enfrentadas por la organización del acto, ante la directora y las demás colegas presentes, en una situación de tensión. En la escuela se sabe que la directora es proclive a dar oportunidades de integración a los docentes que recién se incorporan; sin embargo, dicen que tiene especial consideración por la profesora de historia.

¿Cuáles son las partes involucradas?

¿Cuál es la posición de cada una?

¿Cuáles los intereses?

¿Cuáles los argumentos o justificaciones?

¿Se trata de una negociación única?

¿Los intereses son opuestos, o son percibidos como opuestos?

¿Qué aspectos institucionales están en juego en este conflicto?

¿Hay percepción de opciones integrativas?

La negociación colaborativa

Veamos entonces cuáles son los puntos esenciales de este tipo de negociación, teniendo como guía primordial el modelo que propone la Escuela de Negociación de Harvard (Fisher, Roger, Ury y William, 1991), ideada para resolver la tensión entre resultados y relación, de manera tal que sea posible obtener más resultados y mejorar la relación simultáneamente.

Separar la persona del problema

La identificación del problema con “la otra parte” (que implica atribuirle el problema) puede aliviarnos momentáneamente, pero no conduce a una negociación viable. Así, entender que “el otro” es el problema, que no existiría el problema si el otro no existiera, es una visión habitual que se manifiesta en infinidad de expresiones como: “si ella no hubiera”, “me sacó”, “no me deja”, “cuando él no estaba en el colegio esto no pasaba”, “desde que él entró”, “no quiero que ella venga porque”, “no lo dejo participar porque”, etc.

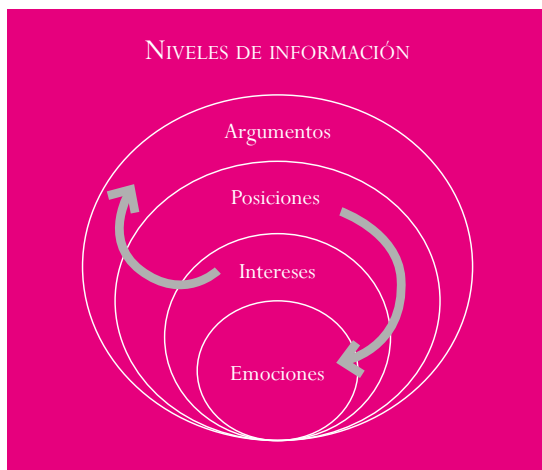
Esta identificación genera encono, situaciones de exclusión, y un sinfín de actitudes que se retroalimentan e impiden entender que el enojo está en relación directa a una necesidad propia insatisfecha, generalmente, por una cantidad de variables más diversas que la existencia del otro. Identificar el problema, reconocer nuestra propia necesidad más allá del enojo hacia el otro, nos permite ver a ese otro como una pieza más, tal vez clave, pero no única, para encontrar una salida al conflicto.

Para negociar, es necesario reconocer cierta capacidad de decisión en el otro, otorgarle la palabra y, aún más, entender que nosotros somos partícipes necesarios del nudo del conflicto, y que tenemos algo que hacer o decir al respecto.

Ir más allá de la posición

Ya hemos definido a la posición como la pretensión de un sujeto respecto del otro en el conflicto, vislumbrada como la opción de salida del conflicto. Se ha construido entendiendo que es el otro quien debe resignarlo todo para desandar la disputa.

En el siguiente esquema, vemos distintos niveles de información que se manejan en una disputa.



Los círculos concéntricos muestran distintos niveles de información y la dirección de las flechas nos indican el camino que se recorre en el tratamiento de la disputa según sea el tipo de negociación que se pro-

ponga. Las negociaciones distributivas suelen trabajar sobre los niveles de la posición y las justificaciones, mientras que en la negociación colaborativa el camino es inverso: de las posiciones hacia los intereses y las emociones en juego.

Uno de los primeros pasos para negociar colaborativamente será adquirir la capacidad para abandonar la visión de que nuestra posición es la única opción para salir del conflicto, y lo que es más difícil aún, trabajar para que la otra parte de la disputa también pueda superar la suya. No es una tarea sencilla, puesto que la posición brinda una suerte de “cobertura”: desde ella las personas explican mejor su lugar en la disputa. La posición ocupa el lugar más visible en la narrativa del conflicto, refleja los valores, la cosmovisión del sujeto, la forma en que se ve a sí mismo y aquella en que quiere ser visto. Esto hace que no podamos, sin más, forzar a la otra parte a abandonar su posición, sino que habremos de trabajar más bien enfocándonos en nuestros propios intereses y en los del otro. La posición irá perdiendo fuerza con un trabajo positivo hacia el centro del esquema, sin necesidad de atacarla o rechazarla explícitamente.

Concentrarse en los intereses

Entonces, ir más allá de la posición significa precisamente “concentrarse en los intereses”, como ya dijimos. Los intereses son aquellos deseos, sentimientos o valoraciones que subyacen a la posición tomada en el conflicto. Los intereses son las motivaciones del conflicto, materiales y simbólicas. Nos anclan a él y deben ser satisfechos para salir de este. Por ejemplo: si mi necesidad primordial es el reconocimiento del lugar profesional que ocupo en una organización, ninguna solución que no contemple ese reconocimiento será satisfactoria para mí. Podrán ofrecerme más dinero, un horario más flexible, beneficios adicionales, o cualquier otra cosa aparentemente ventajosa, pero eso no pondrá fin al problema de fondo si ese reconocimiento no tiene lugar a través de la propuesta. Esto explica la cantidad de veces que sin motivo aparente se frustran algunas negociaciones.

El bibliotecario de una escuela secundaria ha tenido reiteradas discusiones con un docente de geografía durante el primer semestre del año por el uso de los mapas, de los que él también se encarga. Si bien nunca se habían caído muy bien, tampoco habían tenido problemas hasta el momento. En una reunión de ambos con el director, el biblio-

tecario dice que es necesario solicitar a la cooperadora la compra de una buena provisión de mapas, dado que en la escuela escasean y eso le ha traído dificultades para brindar el material a todos los profesores que se lo solicitan. Por cierto, las clases en que se emplean mapas se superponen o son seguidas, y como la escuela es muy grande, los recreos son cortos, él tiene problemas de desplazamiento físico y los profesores no se quieren tomar la molestia de llevarlos de vuelta y los alumnos cada vez obedecen menos, a veces no puede entregar los mapas solicitados tal como a él le gustaría.

El profesor de geografía, en la reunión, sostiene que no es necesario comprar más mapas, solo hace falta una administración ordenada de los mismos y que quien sea responsable de ellos, se ocupe de tenerlos disponibles al inicio de las clases en que están solicitados (en clara alusión a la gestión del bibliotecario). Siempre que los necesita, habiéndolos pedido con anticipación, estos no le llegan en horario, lo que altera negativamente la planificación de sus clases, que realiza con todo detalle para alcanzar a dar todo el programa de la materia en tiempo y forma. De tener recursos para compras, le parece mucho más productivo comprar una pantalla grande para el salón de actos.

El contexto de esta disputa es un cuestionamiento generalizado de los docentes acerca de las decisiones que toma la dirección junto a la cooperadora, en relación a las prioridades de compras y gastos. Estos se quejan por no ser consultados y por desconocer las razones de las decisiones que se toman.

Analicemos la situación. Si bien tanto el bibliotecario como el profesor están enfrentados en cuanto a la compra de mapas, es decir, tienen posiciones encontradas en cuanto a ello, los intereses en juego no parecen tan opuestos. Vemos que:

- El bibliotecario busca poder brindar a todos los docentes los mapas que le solicitan, no tener que desplazarse a buscar los mapas en los breves recreos, ni depender de la voluntad de docentes o alumnos para tener disponible el material y cumplir con su labor.
- El profesor de geografía pretende disponer de los mapas todas las veces que lo solicite porque de ellos depende poder cumplir su planificación y trabajar tranquilo. Asimismo, cree que es prioritaria una pantalla grande para la sala de usos múltiples, porque

en el televisor disponible no pueden ver videos todos los alumnos de un curso.

Retomando las distintas aproximaciones a los conflictos que planteamos en los capítulos anteriores, desde la perspectiva de Barreiro, nos preguntaríamos, ¿cómo se explican estos hechos? ¿Se trata de un episodio aislado? ¿Ya ha ocurrido anteriormente? ¿Cómo es la dinámica del grupo docente? ¿Cómo es la conducción de la escuela? Si seguimos los conceptos de Lederach, advertimos en el ejemplo un contexto personal y relacional de los dos protagonistas, y podemos incluir el contexto estructural, referido a la dimensión institucional, en el cuestionamiento a la autoridad acerca del procedimiento de toma de decisiones sobre la asignación de fondos. Es decir, que el conflicto entre dos miembros de la organización ilumina un conflicto organizacional, según la noción de Schvarstein.

Por lo tanto, la solución de este conflicto debiera incluir la disponibilidad de los mapas para las clases del profesor, y evitar el desplazamiento del bibliotecario para la búsqueda de los mapas, que parecen ser los intereses primordiales de cada una de las partes. Podríamos agregar, que ambos tienen criterios acerca de cómo asignar fondos y querrían ser escuchados y considerados al respecto. Advértase cuán distinto es este planteo del formulado en las posiciones: comprar o no comprar más mapas.

La dificultad de expresar los intereses, de incluirlos en un pedido transparente, bien formulado, entendible para la otra parte, genera a menudo negociaciones difíciles, malos entendidos y sensación de incompreensión.

Por eso es un trabajo primordial hacer un análisis de nuestros propios intereses antes de tomar una posición. ¿Qué es lo que de verdad necesito? ¿Por qué estoy atrapada en este conflicto? ¿Qué deseo obtener para salir de él?

Cuando podemos expresar nuestras necesidades reales, la negociación cobra un clima distinto. No nos aferramos a nuestra posición como la única manera de hacer un acuerdo con el otro tratando de convencerlo o como la única solución, simplemente expresamos aquello que deseamos obtener.

Claro que no alcanza con que nuestros intereses queden expuestos si no logramos lo mismo de la otra parte. Para eso, necesitamos

una serie de herramientas que nos permiten ayudar a la otra parte a que dé el mismo paso: saber escuchar, preguntar, manejar el enojo de uno y del otro, saber demostrar comprensión hacia las necesidades del otro.

No es sencillo salir de la dialéctica que implica la lucha de posiciones. En el “fragor de la batalla”, es fácil creer que se pelea por lo que se dice que se pelea y no por otra cosa, así como olvidar el contexto institucional, que tanta importancia tiene. Es necesario, entonces, tener internalizado algún tipo de esquema que nos alerte a dar el paso hacia los intereses, o al menos a preguntarnos ¿qué es lo que el otro realmente necesita satisfacer? ¿Qué otros aspectos tiene el conflicto? ¿Quiénes más están involucrados en el conflicto?

¿Recuerdan el ejemplo de la naranja?

Cuando hablamos de intereses, dejamos de lado la visión unicausal de los conflictos. Por lo general, los sujetos tienen una multiplicidad de intereses en juego, que seguramente, a la hora de confrontarlos, no revisten la misma importancia. Una de las tareas básicas, entonces, es poder priorizar nuestros intereses y ayudar a que el otro pueda hacer lo mismo. La jerarquización de los intereses nos dará una pauta de qué es lo que sí o sí deberá quedar satisfecho en un eventual acuerdo, y en qué aspectos en cambio, podemos flexibilizar nuestra negociación.

Ese es un paso esencial, y de su resultado obtendremos otro dato para analizar el grado de competencia o colaboración que podrá signar nuestra negociación: la relación entre mis intereses y los intereses del otro.

Fisher y Ury clasifican los intereses según cómo se relacionan entre sí:

Intereses comunes: son aquellos que persiguen ambas partes y cuya satisfacción no se excluye, sino que por el contrario, beneficia a ambos. Por ejemplo, el crecimiento de una escuela a la que ambas partes pertenecen, o el incremento de volúmenes de libros en la biblioteca de la escuela, o el progreso de un grupo de alumnos.

Intereses opuestos: son los que persiguen ambas partes, pero cuya satisfacción para uno excluye la satisfacción para el otro. Los intereses centrados en bienes suelen entrar en esta categoría. Si ambas partes aspiran a obtener una única suma de dinero, esto se transforma

fácilmente en un juego de suma cero: lo que se lleve uno, lo perderá el otro. Por ejemplo, dos profesores de la misma asignatura en busca de más horas de clase en la misma escuela.

Intereses diferentes: son aquellas necesidades cuya satisfacción no implican para la otra parte ningún tipo de pérdida ni beneficio. Por ejemplo, la necesidad de un cambio de horario para uno, puede serle indiferente al otro, con cuya modificación no pierde ni gana. Sí puede, en cambio, tener interés en conservar un curso en especial, que a la otra parte no le interesa.

Los intereses comunes y diferentes facilitan la colaboración entre las partes y, al poder ser satisfechos en forma simultánea, alientan a una visión más integradora. En cambio, cuando los intereses prioritarios de los negociadores son opuestos, se acotan los espacios para la colaboración, puesto que no hay manera de que ambos satisfagan sus intereses de manera integral, sino solo parcialmente; a través de la negociación distributiva, donde se emplee el comportamiento de partir las diferencias.



EJERCICIO 11

Caso: la profesora de matemáticas

La directora de la escuela y la docente de 2º año de la escuela secundaria se reúnen con la madre de Emilia y pasan un buen rato discutiendo. Ya la habían llamado varias veces y esta no había respondido a las citaciones. Como estas ausencias ocurren en muchas ocasiones, las autoridades de la escuela perciben una importante desvalorización de los padres hacia la institución, lo cual les provoca un gran fastidio.

La mamá llegó a la escuela luego de haber tenido un problema con su empleador, quien ante las citaciones anteriores no le había dado permiso. En todas las ocasiones ella confió en convencerlo a último momento y no lo logró. No mandó ninguna nota a la escuela, porque estaba enojada con la situación vivida y a la vez avergonzada por no haber podido asistir. En esta oportunidad decidió irse del trabajo igual, a pesar de la negativa del patrón.

La primera parte de la reunión, la directora y la maestra hicieron referencia a sus ausencias anteriores y no encontraron las disculpas que esperaban. La mamá se molestó, se sintió retada y sin lugar para explicar su situación laboral. Se defendió de lo que percibía como una acusación.

Cuando empezaron a hablar de Emilia, el clima estaba caldeado. Las docentes le dijeron a la mamá que la alumna no estudia, no hace los trabajos, ni trae los materiales, desafía a sus docentes, en especial a la profesora de matemáticas, en cuya materia tiene un aplazo, y junto con otras chicas hace camarilla contra dos estudiantes, que tienen dificultades de aprendizaje. Les preocupaba su rendimiento y el impacto en el grupo de sus actitudes desafiantes en clase. Quisieran revertir estos comportamientos de Emilia, que se adecue al ritmo de las clases y evitar conflictos entre las alumnas del curso. Le preguntaron si sabía de la situación, si estaba al tanto.

La madre de Emilia no aceptó la descripción que hicieron las docentes, ya que entiende que su hija se lleva bien con todo el mundo. Respecto de la profesora de matemáticas, ella quería levantar una queja porque no corrige de forma adecuada los trabajos a su hija, le habla burlonamente en clase y la avergüenza frente a sus compañeros. Según su criterio, ese no es un buen método de enseñanza. Asimismo, manifestó que la hija se queja de lo aburridas que son las clases y los profesores. En particular, no aceptó que su hija tenga un aplazo en matemáticas. Emilia siempre ha sido una buena alumna y ella está muy preocupada por su rendimiento actual, quiere que apruebe todas las materias y no sea considerada negativamente por los docentes.

- a) Establezca cuáles son las partes involucradas en el conflicto.
- b) Describa cómo percibe la relación entre las partes.
- c) Describa las posiciones de cada una.
- d) ¿Qué cuestiones del contexto institucional considera que podrían estar en juego?
- e) Describa los intereses de cada una.
- f) Compare los intereses de las partes y determine si son comunes, diferentes u opuestos.

Generar opciones

Si las partes están enfrentadas en sus posiciones, encuentran que su posición es la única salida posible del conflicto. La percepción de salidas integrativas es prácticamente nula.

Por eso, uno de los efectos más interesantes de pasar de la posición al interés es trabajar sobre un nuevo conflicto, definido en base a intereses. En este nuevo conflicto, probablemente encontremos intereses comunes, diferentes y opuestos, por lo que las posibilidades de encontrar respuestas satisfactorias serán mucho mayores, ya que por definición las posiciones son contrapuestas.

Para buscar y crear opciones de salida del conflicto que integren los intereses de todos los participantes, es necesario haberlos identificado. En el caso arriba trabajado, si bien las posiciones son: no acepto el aplazo-está aplazada, la directora y la docente desean que Emilia mejore su rendimiento escolar, pueda hacer una buena integración social y logre cierta armonía grupal en el curso. Por su parte, la madre también espera que su hija tenga un buen rendimiento escolar y que sea bien considerada por los profesores. Todas las respuesta a la pregunta: ¿cómo podemos hacer para que Emilia mejore su rendimiento escolar, se integre con sus compañeros, sea bien considerada por sus profesores y haya una armonía grupal? serán las opciones de salida del conflicto. A esta pregunta la llamamos replanteo, porque integra los intereses de los participantes del conflicto, generando una nueva definición del mismo e inaugura la etapa de la generación de opciones. En el caso que nos ocupa, la escuela con su equipo de orientación podría organizar una charla grupal sobre las relaciones de los miembros del grupo, el mismo tema podría ser objeto de abordaje en la casa de Emilia, se podría ayudar en el plano pedagógico a Emilia con ejercitaciones extra, apoyo de los docentes, profesores particulares, seguimiento de la familia y la escuela, etc.

Como verán, la nueva formulación del conflicto permite una cantidad mayor de respuestas, y probablemente más satisfactorias para ambas partes. Los mencionados autores en su modelo de negociación reservan el término opción para este tipo de respuestas o posibles salidas al conflicto: aquellas que satisfagan los intereses primordiales de todas las partes involucradas. Es decir, las opciones deben ser de mutuo beneficio.

Cuando se ha logrado instalar un clima de cooperación dentro del proceso negocial para obtener opciones más variadas y creativas, se puede recurrir a métodos como la tormenta de ideas o *brainstorming*, que tienden a posponer la censura, el autocontrol, el análisis fino de las opciones, y propenden a la obtención de mayor cantidad de ellas. El objetivo, entonces, es la cantidad, no la calidad, que se analizará en una etapa posterior.

Cotejar las opciones con criterios objetivos y alternativos

Ahora sí, hemos logrado una variedad interesante de posibles opciones para salir del problema planteado. Es momento entonces de analizarlas, tamizarlas y elegir solo aquellas que pueden convertirse en una propuesta reflexiva, razonable y realista de acuerdo.

¿Cómo se hace esto? Teniendo en cuenta dos criterios fundamentales para el análisis de las opciones barajadas. El primer criterio lo constituyen los estándares objetivos, que nos darán una noción de realidad para la apreciación de esas opciones.

Llamamos *estándares objetivos o criterios de legitimidad* a aquellos criterios de medición y evaluación ajenos a la voluntad de las partes. Por ejemplo, las normas, los precios de mercado, los usos y costumbres, o los dictados de la ciencia y la técnica. Para entenderlo mejor: dentro del abanico de opciones que pudimos imaginar para solucionar nuestro conflicto, hemos pensado en techar un patio de la escuela. Pero consultados los estándares objetivos, puede que ese trabajo exceda ampliamente el presupuesto previsto, sea técnicamente irrealizable o viole alguna normativa municipal. Entonces, la opción deberá descartarse o modificarse para poder tener visos de realidad y convertirse en una propuesta efectiva.

El segundo de los criterios por el que “filtrar” las opciones, es el subjetivo y recibe el nombre de *alternativas*.

Llamamos *alternativas o criterios subjetivos* a aquellas posibilidades que cada una de las partes tiene de resolver el conflicto sin contar con la participación o voluntad de la otra, es decir, fuera del acuerdo con ella. Por eso decimos que son alternativas a un acuerdo posible. Son las soluciones a que cada parte puede acceder independientemente del otro. “Plan B” es la expresión popular que da cuenta de las alternativas.

Todos, por pequeña que sea, tenemos alguna alternativa. Si es peor o mejor que las opciones barajadas en la negociación, es absolutamente

personal, inherente al sujeto. Las alternativas son una de las fuentes de poder más importantes dentro de la negociación. No voy a negociar del mismo modo si “necesito mucho” al otro para satisfacer mis intereses prioritarios, que si puedo satisfacerlos en gran medida sin contar con su voluntad. La alternativa fortalece, hace que la negociación no necesite ser vivida como un “callejón sin salida” o que el sujeto sienta que “está en manos del otro”. El concepto se relaciona con la noción de interdependencia. Las alternativas disminuyen mi necesidad del otro, es decir que a mejores alternativas —o formas de obtener lo que se persigue en forma autónoma—, menor interdependencia y sujeción a los deseos del otro y mayor poder para negociar.

Otras fuentes de poder en las negociaciones son la legitimidad, la capacidad comunicativa, el compromiso con objetivos, la seguridad personal, la capacidad para asumir riesgos y la disponibilidad de tiempo. Así también la percepción del poder propio genera poder, lo irradia. Algunas de estas fuentes dependen de factores externos (como la disponibilidad de tiempo), otras de las características personales (como la capacidad para asumir riesgos o la seguridad personal), pero otras si pueden incrementarse con la capacitación. Ellas son la construcción de alternativas y el aumento de nuestra capacidad comunicativa.

La práctica indica que no solo es conveniente analizar las alternativas antes de negociar, sino, en lo posible, mejorarlas. ¿Qué significa esto? Veámoslo con un ejemplo: si voy a solicitar un aumento de sueldo o un incremento de horas de clase, este pedido será diferente —o debería serlo—, conforme a las alternativas que tenga. Esto es: ¿Qué sucede si me dicen que no? ¿Tengo en vista otro empleo? ¿Tengo una oferta laboral concreta? ¿Qué tan seria es? ¿Cuándo podría hacerse efectiva? ¿Cuál es el salario que puedo ganar? ¿Qué otros beneficios tengo? ¿Qué posibilidades de crecimiento profesional?

Esas son las preguntas que permiten analizar mis alternativas y a la vez me indican cuál es mi poder respecto a mi empleador. Si no puedo contestarlas, es importante hacer las averiguaciones necesarias antes de encarar la negociación que me propongo.

Es posible que tenga más de una alternativa. Entonces, haré un listado de todas ellas, y las ordenaré jerárquicamente. Esta también es una tarea absolutamente subjetiva. Nadie puede decirme si para mí es mejor una cosa que otra. La mejor de todas estas alternativas se llama Mejor Alternativa al Acuerdo Negociado (MAAN). ¿Qué representa

la MAAN para un negociador? Toda opción que esté por debajo de esa alternativa será descartada. Si de forma independiente puedo obtener algo mejor que dentro de la negociación, no hay muchos motivos para seguir permaneciendo en ese proceso. Se trata de evaluar si la opción (dentro de la negociación) o la alternativa (solución autónoma) satisface más o mejor los propios intereses.

Ahora bien, ¿qué pasa con las alternativas de la otra parte? A veces no se pueden conocer con exactitud, puesto que como revelan el poder dentro de la negociación, podrían no ser compartidas. Cuando las alternativas son muy buenas, transmitir las puede ser vivido como una amenaza. Cuando son muy malas, solo mostrarán debilidad. Así que, a diferencia de los intereses, que puestos sobre la mesa abren la negociación, las alternativas son el resguardo para el caso de que esa negociación no prospere. Esto no significa que no debamos hipotetizar acerca de las del otro. En el ejemplo anterior: ¿Qué posibilidades tienen de reemplazarme? ¿Cuánto tiempo les llevaría? ¿Hay alguien esperando mi puesto? ¿Cuánto le podrían pagar a esa persona?

En síntesis

El cuadro que sigue refleja el recorrido que recién hemos hecho.



La siguiente secuencia de seis pasos refleja el esquema de negociación formulada por Johnson y Johnson (1999) que se enseña a alumnos donde, como se verá, se estimula que puedan expresar sus sentimientos,

entendidos como parte de los intereses, en tanto inciden en la lectura de las conductas y en las necesidades personales que demande la resolución de un conflicto.

- Describir lo que cada parte quiere.
- Describir lo que cada parte siente.
- Intercambiar las razones de cada posición.
- Comprender la perspectiva del otro.
- Idear opciones para el beneficio mutuo.
- Llegar a un acuerdo sensato.

Girard y Koch (1997: 164) citan a Bodine, Crawford y Schumpf (1994) para presentar otro ordenamiento de seis pasos de la negociación:

- Acordar negociar.
- Conocer los distintos puntos de vista.
- Encontrar intereses comunes.
- Crear opciones en las que todos gana.
- Evaluar opciones.
- Elaborar un acuerdo.



EJERCICIO 12

Elija un conflicto que conozca de sus colegas o alumnos y analícelo a la luz de esta guía (Torrego, 2000).

Resuman en pocas palabras el conflicto, como si fuera un titular de prensa.

PARTES ELEMENTOS	PARTE A	PARTE B
Protagonistas ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Qué influencia ejercen los terceros? ¿Cómo describiría el contexto institucional?		

<p>Relación ¿Qué relación tiene A con B y viceversa? (poca relación / mucha relación, confianza / desconfianza, amistad / hostilidad, huida / enfrentamiento, calma / emocionalidad)</p>		
<p>Sentimientos ¿Qué sentimientos están en juego para cada uno en este conflicto?</p>		
<p>Proceso y momento del conflicto ¿Cuánto tiempo lleva el conflicto? ¿El conflicto está enquistado, agravado, latente, otros?</p>		
<p>Percepción sobre el conflicto y sobre la otra parte ¿Cómo interpreta la situación conflictiva? ¿Cómo percibe al otro?</p>		
<p>Posiciones ¿Qué posición tiene? ¿Qué demanda?</p>		
<p>Intereses ¿Qué les interesa resolver? ¿Por qué o para qué lo piden?</p>		
<p>Opciones Posibles acuerdos a alcanzar</p>		
<p>Criterios objetivos Criterios o precedentes que pueden convencer a uno o a ambos de que un acuerdo propuesto es justo.</p>		
<p>Alternativas ¿Qué puedo hacer para satisfacer mis intereses, si me voy sin un acuerdo?</p>		

Esperamos haber transmitido el esquema conceptual de la negociación colaborativa. Todavía restan cuestiones fundamentales, relacionadas con el “cómo”, que lo desarrollaremos en el capítulo “Herramientas de los negociadores y de los mediadores”.

Abordaremos en este capítulo el procedimiento de la mediación, sus características y etapas, el rol y las herramientas del mediador. La neutralidad, tema complejo, polémico y problemático, tiene un lugar aquí, así como algunas condiciones necesarias tanto de los mediadores como de los conflictuantes para participar en una mediación. Para finalizar haremos referencias a los límites de la mediación y los casos en que la mediación no es pertinente.

Definiciones

La mediación puede definirse como una negociación asistida por un tercero neutral. De todos los modelos disponibles, el de la negociación colaborativa es el que más se acerca al ideal que persigue la mediación: aquel en el que ambas partes puedan lograr un acuerdo deseado, a través del cual se satisfagan los intereses prioritarios de cada uno, luego de un proceso equilibrado en el que cada participante haya podido analizar cuidadosamente su posicionamiento en el conflicto y las distintas posibilidades de salida del mismo.

El mediador tenderá a conducir la negociación que se desarrolla en su mesa hacia el ámbito de la colaboración. La definición que manejamos es la siguiente:

La *mediación* es un dispositivo de abordaje de los conflictos, que promueve la búsqueda de soluciones consensuadas y contribuye a maximizar los *beneficios potenciales* de los mismos. Para eso, los participantes son asistidos por un *tercero imparcial, que no juzga ni valora*, y que brinda el encuadre, marca las pautas del procedimiento, y realiza las intervenciones conducentes a que las partes *identifiquen y jerarquicen sus intereses*, exploren su posicionamiento en el conflicto, y *tomen decisiones informadas acerca de cómo resolverlo*.

Con esta definición estamos retomando las ideas de búsqueda de soluciones consensuadas, de beneficios para todos los miembros del conflicto, de potencialidad positiva de los conflictos, ideas que ya fueron desarrolladas cuando hablamos de negociación colaborativa. Ahora, estamos agregando la idea de dispositivo, la figura del mediador interviniendo en el proceso de negociación de los disputantes y las decisiones informadas. Con este último aspecto nos referimos a que antes de iniciar una negociación o mediación es imposible saber si lo más conveniente será acordar u optar por la MAAN. Las negociaciones y mediaciones no son procedimientos universalmente válidos, no sirven para resolver todos los conflictos. Profundizaremos al final del capítulo.

Si vuelven a leer la definición, van a encontrar algunos elementos destacables respecto del rol del mediador:

- Que no juzga ni valora.
- Que brinda un encuadre, marca pautas del procedimiento.
- Que realiza intervenciones conducentes a que las partes identifiquen sus intereses, los del otro, generen opciones, las comparen con su alternativa y decidan si quieren resolver el conflicto en forma conjunta.

Veamos cada uno de estos tres elementos.

1) *Neutralidad*. Se prescribe al mediador la neutralidad valorativa con relación al conflicto y a sus participantes. Tarea bastante paradójal por cierto, habida cuenta de que el mediador interviene activamente en el campo que configura. ¿Cómo no hacerlo si incluso un observador forma parte de la interacción, de la comunicación y del contexto en que su tarea tiene lugar? No podemos separar al observador del campo de la observación, porque forma parte de él. Este modifica el campo de observación en la retroalimentación y, a su vez, es modificado por este en un permanente devenir. Es decir que el operador de un campo, en el nuestro el mediador, co-construye el sistema del que él también es participante.

2) *Encuadre*. El mediador genera un espacio de conversación pautada, en la que hay reglas y un objetivo, es decir, establece un encuadre de trabajo (Bleger, 1999). El objetivo primordial del encuadre –sin descartar otros–, es hacer posible la tarea, reducir la incertidumbre y la ansiedad que esta genera. Ello implicará:

- Establecer pautas de tiempo y lugar.
- Describir el rol y la tarea, es decir, explicar el dispositivo y las reglas del proceso, incluyendo pautas de comportamiento esperables para los participantes.
- Recabar la aceptación explícita de las partes de los puntos anteriores.

3) *Conducción*. El mediador organiza y conduce a los disputantes para que lleven adelante una negociación colaborativa, según las etapas que veremos en las próximas páginas.

Cuando pensamos la mediación en la escuela nos estamos refiriendo a conflictos entre alumnos y entre los adultos de la escuela. Los programas más conocidos son los de mediación entre pares. Algunos de ellos en Estados Unidos llevan adelante mediaciones en conflictos surgidos entre docentes y alumnos, siempre cuidando las particularidades del rol de cada uno y la autoridad del adulto. Según sea el programa que se instale, se define quienes oficiarán de mediadores y qué conflictos atenderán. Este tema lo desarrollaremos en el último módulo del Manual. Por ahora, avancemos con los conocimientos centrales del dispositivo de mediación.

Características de la mediación

Las características del proceso de mediación son la voluntad de participar, la autocomposición, la confidencialidad, la mirada al futuro, el ahorro de tiempo, dinero y energías, la cooperación, informal y con estructura. Veamos con detalle cada una de ellas.

La voluntad de participar y la decisión de escuchar y negociar son condiciones ineludibles. Nadie podría forzar a otro u obligarlo a una mediación. En una escuela, la derivación o recomendación de un adulto a niños o jóvenes a llevar un diferendo a mediación puede funcionar como incentivo y oportunidad para conocer el proceso, pero no puede suplir el ineludible deseo de participar.

La autocomposición significa que son los mismos protagonistas del conflicto quienes componen o construyen una salida a través del consenso. A pesar de participar un tercero, que en los procedimientos más tradicionales es quien decide (sea un juez o un árbitro), en este caso, los contendientes conservan su poder de decisión.

La confidencialidad es un rasgo que otorga intimidad a la conversación, que permite discutir y crear opciones sin la presión de que la información será divulgada, y que cada uno quedará comprometido con las palabras allí dichas. A la vez, protege que se difunda la información que allí se vierte hacia quienes eventualmente podrían decidir sobre la cuestión, por ejemplo, en una disputa entre dos alumnos que de no poder resolverla por sí mismos, intervendrá un docente o un directivo imponiendo una decisión. En el caso de los programas de mediación con adolescentes, la confidencialidad adquiere todavía un valor adicional: el resguardo y secreto o intimidad de la vida adolescente ante el mundo de los adultos.

La mirada al futuro es otra de las características nodales, porque la propuesta versa sobre entender las múltiples causas de un conflicto para buscar salidas hacia el futuro. Movimiento opuesto al de buscar culpables o asignar razón o derecho a uno u otro, en cuyo caso el eje está puesto en el pasado, en lo que ocurrió. Aquí es donde se evidencia cabalmente la diferencia entre un paradigma culpabilizador y uno de responsabilización. Desde el reconocimiento de la propia participación en la generación del conflicto, con la idea de co-construcción es posible pensar en acciones, actitudes o conductas que en el futuro eviten, reparen o solucionen situaciones de malestar.

El *ahorro de tiempo, dinero y energías*, es una valoración positiva en comparación con los métodos adversariales. Estos, como ya vimos, suelen tener mayores costos de transacción, mayor desgaste emocional y mayores consecuencias en las relaciones interpersonales que perduran en el tiempo. Si al gestionar un conflicto, no se lastima la relación de los disputantes y hay satisfacción con el resultado, es muy probable que haya una baja recurrencia del conflicto. En la mediación escolar no existen costos económicos directos, pero sí el desgaste emocional y la ruptura de las relaciones afectivas, a propósito de conflictos no abordados o mal resueltos. Además, igual que en otras organizaciones, estos impiden o perjudican el logro de los objetivos, captando la atención y desviando de las metas, sea que se trate de un conflicto entre docentes, entre estos y el equipo de conducción, o entre los alumnos. Asimismo, suele ocurrir que las situaciones conflictivas van recorriendo todas las instancias de la organización, extendiéndose e involucrando a más gente, en procura de una solución. Esto significa una gran pérdida de tiempo y una inversión innecesaria en materia de recursos humanos.

Cuando se dice que la mediación es un procedimiento *informal con estructura*, se hace referencia a que no hay una única forma estandarizada de desarrollarlo, sino que hay etapas lógicas que atravesar y herramientas de proceso (tipos y cantidad de reuniones) con las que llevarlo adelante, pero que se diseñan según cada caso en particular. El flujo de reuniones habitual consiste en comenzar por una reunión conjunta, seguir con reuniones individuales o privadas (también llamadas caucus) y finalizar con otra reunión conjunta. En los casos de mediaciones entre pares en las escuelas primarias, es poco probable el empleo de reuniones privadas.

La mediación permite que:

- Las partes definan forma y contenido de negociación.
- Se arribe a resultados voluntarios, por consenso y creativos.
- Los sentimientos pueden ser expresados, reconocidos y respetados.
- Se trabaje hacia el futuro y no sobre el pasado.
- Se facilite la comunicación y la colaboración.
- Cada participante comprenda el procedimiento.
- No sea necesario que uno pierda para que otro gane.
- Se desarrolle el sentido de responsabilidad.
- Negocien libremente bajo el paraguas de la normativa.

Recursos y funciones del mediador

El mediador podrá desplegar una diversidad de herramientas, destrezas y habilidades que pueden clasificarse en herramientas conceptuales, comunicacionales, actitudinales, y procedimentales. Esta clasificación ha sido planteada en referencia al negociador y al mediador.

Por herramientas conceptuales entendemos las concepciones acerca del conflicto y la construcción del mismo, el esquema de negociación colaborativa, y los conceptos de legitimación, *empowerment* y reconocimiento especialmente desarrollados por la escuela de mediación transformativa.

Las herramientas comunicacionales son aquellos recursos del campo del lenguaje con los que cuenta un negociador y un mediador para conducir el proceso y crear una reformulación del conflicto que le

ofrecen. A saber: preguntas abiertas, cerradas, circulares, síntesis o resumen, replanteo y parafraseo.

Las herramientas procedimentales son los distintos tipos de reuniones que puede realizar un mediador. Estas se clasifican en reuniones conjuntas o privadas, entendiendo por las primeras a aquellas en las que participan todos los que están involucrados, y por las segundas a las que se realizan con uno o algunos de todos los participantes. Por supuesto, cada tipo de reunión ofrece beneficios particulares para lograr un objetivo y va en detrimento de alcanzar otros.

Las herramientas actitudinales tienen que ver la disposición para ocupar el lugar de tercero, construir la neutralidad, ponerse en suspenso como individualidad psicosocial, evitar los prejuicios y ubicarse del lado del no saber, así como desarrollar la capacidad de la escuela atenta.

HERRAMIENTAS Y RECURSOS DEL MEDIADOR	
<p>Comunicacionales Escucha activa, preguntas, parafraseo, síntesis, agenda, replanteo, secuencia comunicacional</p>	<p>Procedimentales Reuniones privadas y conjuntas. Secuencia y cantidad de reuniones</p>
<p>Actitudinales Construcción del lugar de tercero, aptitud para la escucha activa, abstinencia</p>	<p>Conceptuales Encuadra conceptos de negociación colaborativa, neutralidad, conflicto, comunicación humana, construcción de narrativas</p>

Son funciones de un mediador (Horowicz, 1998):

- Lograr cooperación y confianza entre las partes, de manera que puedan convivir dentro de la comunidad educativa.
- Mejorar la habilidad de las partes para comunicarse de modo que puedan comprender recíprocamente sus sentimientos.
- Asegurarse de que todos hayan podido expresarse.
- Ayudar a cada parte a entender sus intereses y los de la otra.
- Replantear el conflicto en base a los intereses de ambos.
- Llegar a un acuerdo razonable y justo, si las partes desean acordar.

Si retomamos la perspectiva sistémica del conflicto, expuesta en el capítulo “Los conflictos” (Lanna, 2006) y vemos a la relación conflictual como estática y repetitiva, bloquear la repetición del conflicto significa perturbarlo. La mediación aparece como alternativa posible para ello, porque representa un espacio físico y psíquico, en el cual el ingreso del mediador al sistema conflicto, modifica su estructura y altera su funcionamiento. Además, este encauza la energía de las partes hacia otros estados de ánimo, otras emociones, otras conexiones, otros aspectos de la relación que trascienden al conflicto, aumentando la complejidad de la relación.

La intervención del mediador en el conflicto debe tender a:

- Complejizar el plano emotivo de las partes (paulatinamente se van alejando de la dinámica ataque-defensa).
- Reducir la velocidad de replicación del conflicto (los intercambios defensa-ataque se reducen en cantidad e intensidad).
- Desorganizar el sistema del conflicto haciendo que la relación de las partes evolucione hacia nuevas conexiones.
- Alterar los feedbacks relacionales para que el conflicto no reciba energía, de modo que se detenga la dinámica ataque-defensa y se produzca un cambio en la interacción de las partes.

Etapas de la mediación

En la actualidad, existen muchos manuales de mediación y cada uno de ellos establece una sucesión de etapas en el proceso de mediación distinta, entre las cuales suele haber sutiles diferencias, sin que varíe la esencia del proceso. Les proponemos la siguiente (Folberg y Taylor, 1992):

- Etapas 1:* Organización de la mediación.
- Etapas 2:* Comprensión de las perspectivas de los participantes e indagación de los intereses.
- Etapas 3:* Replanteo del conflicto y generación de opciones.
- Etapas 4:* Evaluación de opciones y alternativas.
- Etapas 5:* Toma de decisiones, esclarecimiento y redacción de un plan.

Para pensar los pasos de la mediación entre compañeros, llevada adelante por niños y jóvenes, Johnson y Johnson (1999) sugieren tres pasos:

1. Poner fin a las hostilidades entre las partes.
2. Los contendientes deben comprometerse con el proceso de mediación, aceptando los siguientes puntos:
 - a. La mediación es voluntaria.
 - b. Mi posición es neutral.
 - c. Cada persona tendrá su oportunidad para exponer su punto de vista respecto del conflicto.
 - d. Las reglas de la mediación son las siguientes: estar de acuerdo con solucionar el problema, no insultarse, no interrumpirse, ser lo más sincero posible, si llegan a una solución de mutuo acuerdo, tienen que respetarla, todo lo que se diga en la mediación será confidencial.
3. Ayudar a los contendientes a negociar satisfactoriamente:
 - a. Definir el conflicto de manera conjunta.
 - b. Expresar las razones de sus perspectivas y ayudarlos a comprender las diferencias entre ambas posiciones.
 - c. Revertir la perspectiva de modo tal que cada uno exprese la posición y los sentimientos del otro.
 - d. Inventar por lo menos tres opciones que maximicen los beneficios mutuos y dejen satisfechos a todos los contendientes.
 - e. Lograr un acuerdo razonable.

El manual *Mediación de conflictos en instituciones educativas* cuya coordinación estuvo a cargo de Juan Carlos Torrego (2000) señala las etapas de la siguiente forma:

1. Premediación: incluye todas las gestiones destinadas a proponer la mediación, convocar a los participantes y mediadores para que el proceso pueda tener lugar.
2. Mediación:
 - Presentación y reglas del juego.
 - Contar el problema.
 - Aclarar el problema.
 - Proponer soluciones.
 - Llegar a un acuerdo.

Como se ve, no hay grandes diferencias entre estos autores, y si revisáramos otros, encontraríamos muchas similitudes. En todos los casos se trata de armar el encuadre, desplegar el problema según la visión de cada involucrado, intercambiar información, buscando complementar la perspectiva y ampliar la mirada que cada uno tiene del conflicto, crear opciones de mutuo beneficio y finalmente decidir si acuerda o no. Asimismo, todos los autores coinciden en identificar como una etapa importante la premediación, o la etapa previa y preparatoria a la primera reunión.

Sí hay algunas diferencias entre la mediación de adultos y la mediación para alumnos:

- La primera es que entre adultos, el trabajo con las alternativas, su evaluación y comparación con las opciones, suele ocupar un lugar importante. Entre los alumnos, el trabajo con las alternativas no está contemplado como una etapa. El seguimiento sobre el cumplimiento de los acuerdos suele quedar a cargo del mediador o coordinador del proyecto de mediación entre pares.
- En segundo lugar, muchos autores refieren que en la mediación entre jóvenes es importante instarlos a la expresión de los sentimientos en juego en la situación conflictiva y a expresar el punto de vista del otro, cosa que no suele ponerse en práctica, al menos de manera sistemática, entre los adultos.

Asimismo, es interesante pensar la forma en que la dimensión institucional del conflicto podrá canalizarse. Los adultos que coordinen el programa de mediación entre pares deberán estar atentos a este aspecto del conflicto, como a las relaciones de los conflictuantes con sus docentes, a la recurrencia de las disputas, a la dinámica grupal, y a la conducción escolar.

Por último, queremos destacar que en la descripción de los Johnson, el fin de las hostilidades o la finalización de las agresiones tanto físicas como verbales es una condición necesaria para iniciar una mediación. Mientras no se detengan el enfrentamiento o la violencia, no es posible pensar en una conversación al respecto.

En cuanto a los acuerdos a lo que se arriba en las mediaciones, casi siempre tienen un carácter escrito, sean estas entre adultos, en las que los acuerdos son compromisos o contratos que adquieren valor jurídico. En las mediaciones hechas en el contexto de una escuela, el

acuerdo escrito tiene el valor simbólico de un compromiso, y a la vez es de carácter público, en el sentido de que puede darse a conocer a sujetos no participantes de la mediación el contenido de lo acordado, quedando bajo la confidencialidad las conversaciones mantenidas. En muchas escuelas, los acuerdos se plasman en un acta compromiso. Un buen acuerdo debe presentar las siguientes características:

Debe ser *realista*, en el sentido de haberse sondeado la viabilidad del cumplimiento de los compromisos que se asumen.

Debe ser *balanceado*: todas las partes se comprometen a realizar acciones o conductas.

Hay ocasiones en que es necesario *prever* qué acciones o consecuencias serán esperables ante el posible *incumplimiento* del acuerdo.

Es importante que se confeccione en un *lenguaje accesible* para los participantes, de manera que puedan ver reflejado allí su voluntad y a la vez comprendan con claridad lo que firman.

Debe ser *específico*, en el sentido de incluir detalle de las obligaciones o compromiso de las partes, modalidad, fecha y lugar de cumplimiento de las mismas, para evitar malos entendidos, o recurrencias del conflicto.

Neutralidad

La neutralidad es un concepto polémico en el campo de la mediación. Ha sido muy criticado y creemos que su uso cotidiano en la mediación, hace referencia a ideas muy distintas. Entre ellas:

- No tomar partido o asumir una posición propia en la disputa de los participantes.
- No involucrarse afectiva o personalmente.
- Ser equidistante y ecuánime en el trato con las partes.
- Ser percibido como neutral, en el sentido de no establecer alianzas con ninguno de los interesados.

En términos generales, se sostiene que el mediador no debe leer a través de su propio juicio moral la conducta ni las pretensiones de los disputantes, así como tampoco las propuestas de solución que se den. Dará lugar al sistema valorativo y cognitivo de los disputantes. Es esperable que se abstenga de poner en juego sus afectos, simpatías y antipatías, su universo valorativo y afectivo. Debe evitar el estable-

cimiento de alianzas con las partes y caer en las propuestas de parcialidad a que eventualmente estas lo induzcan.

La práctica nos interroga acerca de cómo sostener una posición neutral, cuando nuestra presencia nos involucra en el conflicto e inevitablemente sentimos resonancias internas frente a los relatos. La sola participación en una mediación nos incluye en el conflicto, aún en el lugar de tercero.

La neutralidad pensada como la abstinencia se refiere a no disparar rápidas y lúcidas conclusiones, dado que nuestro conocimiento no alcanza para entender la posición subjetiva de quien habla (Tausk, 1996: 4). Abstenerse de las propias preferencias y prejuicios delicadamente cultivados. Abstenerse de proponer soluciones, pretendiendo saber que es lo mejor para el otro y lo que le conviene, dado que un mediador no es aquel que sabe cuál es la mejor manera en que cada disputante debe vivir. Aún cuando lo supiera, se trata de que cada uno pueda conocer y pronunciarse sobre sus deseos.

Son muchos los autores que han profundizado sobre el concepto de neutralidad. Marinés Suares (1996), referenciando a Sara Cobb, alude a dos cualidades que el mediador debe poder desplegar. Una es la imparcialidad, entendida como la habilidad para interactuar en ausencia de sentimientos, valores o protagonismo de sí mismo. La segunda cualidad es la equidistancia, entendida como la habilidad del mediador de asistir a los disputantes para expresar su “lado” del caso, para armar alianzas temporarias con una parte y luego con la otra. Esta manera de pensar la neutralidad alienta la participación. También este concepto es entendido en el sentido de otorgar las mismas posibilidades a las dos partes, manteniendo idénticas distancias con cada una, no acercándose más a una que a otra.

Como la tarea de la mediación depende íntimamente del quehacer del mediador —la neutralidad es el mayor desafío y—, es ineludible que la formación de mediadores incluya instancias reflexivas, así como es recomendable la supervisión de la labor.

En todos los casos, y cuando los niños o jóvenes son mediadores, las instancias de supervisión, contención, reflexión y revisión reflexiva de la práctica parecen ineludibles. En particular en los programas escolares, dado que el tiempo que se dedica a la capacitación de los mediadores, sean estos docentes y/o alumnos suele ser bastante escaso, por lo que se hace necesario reforzar toda instancia de capacita-

ción. Aprender y capitalizar las experiencias que se van transitando, es fundamental para una buena formación.

Perfil del mediador y de los mediados

Muchos manuales describen una cantidad de cualidades necesarias para ser mediador, de difícil cumplimiento. Es más, si hubiera muchos sujetos con esa cantidad de virtudes, el mundo sería mucho mejor de lo que es. Así que les plantearemos algunas características que consideramos indispensables: cierta vocación de ayudar, una tendencia a interesarse por los otros y un poco de paciencia. Será preciso saber escuchar, aprender las herramientas para comunicarse con claridad y reconocer prejuicios y preferencias en uno mismo para trabajar con ellos.

En los programas escolares, según como sean estos, serán mediadores docentes y alumnos. El grupo estadounidense de Community Board de San Francisco trabaja con dos criterios de selección de mediadores alumnos; uno de ellos es la autopostulación y el deseo de serlo, y el otro es el de elegir niños o jóvenes que funcionan como líderes negativos dentro de un grupo para ofrecerles una función destacada pero constructiva, para positivizar al líder.

Por el lado de los mediados, para que un sujeto concurra a abrir un espacio de mediación debe tener la percepción de que tiene un problema, reconocer alguna dificultad en su resolución y formular un pedido de ayuda, o al menos estar permeable a recibirla (Aréchaga, Brandoni y Finkelstein, 2004). Es decir, hacerse cargo de un conflicto y demandar una ayuda.

Asumir el conflicto puede definirse como la actitud de hacerse cargo, ser responsables del conflicto en el que participan, aun cuando cada parte considere que no es ella quien lo ha iniciado. Solo sintiéndose involucrados, partícipes o corresponsables pueden ser protagonistas del diseño y ejecución de la solución.

Formular una demanda se refiere a que no se puede ayudar a alguien que no pide ayuda. La mediación requiere de sujetos permeables y receptivos. Estas características dependen de que haya un deseo de cambiar, modificar o transformar, y de un pedido de ayuda direccionada al mediador. Esta demanda en ocasiones se formula explícitamente, pero puede presentarse en forma de actitud y disposición. Conflictos, quejas, sufrimientos y malestar no necesariamente significan de-

seos de modificar la situación, a veces sirven para hacer responsable al otro del problema. Solo se puede incidir en un sujeto en la medida en que este dirija una demanda al mediador.

Otra condición necesaria y no menos importante es la *disponibilidad para negociar*, o sea, aquella predisposición a escuchar al otro, a dar al otro un lugar, a generar un lugar para dos. Todo lo contrario a que exista una sola verdad que suprima a la otra.

No todos los individuos están dispuestos, capacitados ni interesados en esta modalidad de trabajo: buscar una solución que sea beneficiosa para uno mismo sin que necesariamente sea perjudicial para la otra parte. El cambio de tener enfrente un enemigo a tener a alguien necesario para resolver un problema propio, supone una modificación sustancial y es la apuesta más grande de la mediación. En el mejor de los casos se logra ingresar en una dinámica de colaboración, destituyendo al otro del lugar de la rivalidad imaginaria. Por cierto, esto no siempre se consigue. En otras ocasiones no podrá desanudarse la rivalidad, pero puede atenuarse permitiendo una negociación que priorice un interés común (resolver el conflicto, por ejemplo), aún cuando el vínculo y el clima de la mediación conserven el tinte competitivo.

Las tres condiciones mencionadas (asumir el conflicto, tener disposición para negociar y formular una demanda) son indispensables. Habrá que poder leerlas o decodificarlas en función de quienes sean los mediados y cuál el contexto en que se lleve adelante esa mediación. Para ejemplificar: no se presentarán de igual forma estas características en un adulto en conflicto por una deuda con el banco, que en dos hermanos enfrentados por la partición de una herencia. Tampoco será igual en alumnos de 12 años que disputan por la organización de un baile de fin de curso, que en dos alumnas del secundario que rivalizan por el amor de un joven compañero.

Horowicz (1998: 205) presenta una secuencia de preguntas cercanas a las condiciones necesarias para ingresar en un proceso de mediación, que pueden servir para evaluar la existencia de las mismas en el ámbito escolar:

- ¿Necesitás ayuda para hablar con la otra persona?
- ¿La disputa podría resolverse reflexionando y con buena voluntad?
- ¿Les resultaría útil que alguien los ayude a definir y aclarar los puntos en discusión?

- Si trabajás con la otra persona, y no contra ella, ¿crees que podrás encontrar una solución que satisfaga las necesidades e intereses de ambos?”

Límites y alcances de la negociación y la mediación

La mediación y negociación no son procedimientos universalmente válidos, es decir, no sirven para todos los conflictos, para todos los sujetos o en todas las situaciones. Si trazamos las limitaciones, veremos con más claridad las posibilidades de ambos procedimientos (Aréchaga, Brandoni y Finkelstein, 2004).

Cuando pensamos en casos no negociables o no mediables, no nos referimos a que alguno de los participantes del conflicto no tenga la voluntad de buscar un acuerdo a través del consenso sino a situaciones que no admitan el empleo de dichos procedimientos.

Una de las responsabilidades éticas del mediador consiste en identificar si el conflicto que las partes traen a la mediación puede ser tramitado allí.

Encontramos varios límites de distinto orden para la mediación.

Límites dados por la materia o el objeto del conflicto: los casos en que la negociación entre los disputantes involucra cuestiones de orden público y en que se vean afectados los derechos o intereses de terceros no participantes.

Límites dados en función de los participantes: la falta de subjetivación del conflicto y de disposición a negociar; la ausencia de demanda y deseo de modificar la situación conflictiva; y la falta de plasticidad psíquica que le impide al sujeto atravesar las etapas de análisis y evaluación que supone la mediación, ya analizadas con anterioridad.

Los estándares éticos indican que el consentimiento informado, el acceso a la información, la autonomía de la voluntad y el equilibrio de poder entre las partes, son cuatro elementos que deben estar presentes en la mediación. De allí que un conflicto no sería mediable cuando existe un estado de necesidad que impide la libre decisión, cuando nos encontramos con un sujeto cuyas facultades mentales se hallan afectadas temporal o definitivamente, en las circunstancias en que un sujeto no comprende aquello que se discute, cuando el participante no posee la información mínima requerida para tomar una decisión

consciente, o cuando está en juego la vulneración de un derecho. Las primeras situaciones hipotéticas difícilmente se den en la escuela, pero la autonomía de la voluntad sí podría estar afectada por situaciones de miedo así como la vulneración de algún derecho.

La mediación presupone a dos sujetos en una posición de relativa igualdad o paridad. Si bien hay intervenciones posibles de un mediador para equiparar el poder de los participantes, en especial cuando se trata de contar con información que otorga poder en una negociación, sabemos que las fuentes de poder son múltiples, y en ocasiones no es posible generar ese equilibrio deseado. Este último se vuelve fundamental porque dada la prescripción de neutralidad para el mediador, el riesgo es que la mediación (en tanto es un proceso flexible), sirva solo a los fines del más poderoso y someta a quien tiene menos poder.

Límites dados por el posicionamiento subjetivo de los participantes respecto de la resolución de su conflicto: entendemos el posicionamiento subjetivo como la particular expectativa que un sujeto tiene con relación a cómo resolver el conflicto. Por ejemplo, constituye un límite la puesta en juego de un deseo punitivo respecto del otro de la disputa, aquellos casos en los que alguna de las partes desea probar la verdad de los hechos, o sentar un precedente legal. Es decir, cuando uno de los involucrados persigue la sanción pública de una conducta o la declaración pública de inocencia. La posición de víctima, como la posición reivindicativa son modalidades bajo la que se presenta la falta de subjetivación del conflicto. Ambas hipótesis pueden darse en cualquier ámbito de la vida social.

Límites dados por el vínculo entre los participantes: existen casos en los cuales la hostilidad, el enfrentamiento y la rivalidad son tan intensos que impiden el trabajo de negociación que propone la mediación. Lejos de querer abonar al mito de la colaboración en el sentido de la reconciliación, entendemos que pueden darse negociaciones distributivas en el seno de una mediación, siempre que los disputantes construyan un interés común que temporariamente prevalezca respecto de la rivalidad que mantienen. Tales los casos en los cuales lo único que los une es el deseo de terminar con el problema o deshacer el vínculo que los unía. Pero hay situaciones en que el conflicto se plantea de un modo extremadamente antinómico y refleja una lógica de *oposición* frontal entre unos y otros, revelando una modalidad vincular que lo torna no mediable.

El trabajo de evaluar si un caso es o no es mediable puede ser arduo y extenderse durante una buena porción del proceso. En la mayoría de los supuestos aquí planteados no es posible que se detecten los indicadores tempranamente, hace falta recorrer algunos tramos del proceso para poder advertirlos con claridad y encontrar el modo de concluir la mediación.

8

Herramientas de los negociadores y de los mediadores

Este capítulo está dedicado a las herramientas actitudinales y comunicacionales que negociadores y mediadores requieren para una buena gestión de los conflictos. Cada herramienta está acompañada de un ejercicio que invitamos a los lectores a realizar, dado que la práctica permite una comprensión y aprehensión de la misma, que de otro modo sería difícil lograr. Sugerimos, también, ejercitarlas en la vida real.

Herramientas actitudinales

Elegimos tratar, en primer lugar, un tipo de herramientas que rara vez se menciona, pero que incide de una manera especial en el rumbo de una negociación y, por supuesto, en el de la mediación.

A menudo creemos hacer todo lo que corresponde, actuamos de manera reflexiva, y, sin embargo, vemos que la negociación se nos escapa de las manos. La actitud para negociar es tan importante como la aptitud o competencia, o mejor aún, forma parte de ella. Cuando negociamos en nombre propio, estamos involucrados en el conflicto, de hecho somos parte de él, y pesan sobre nosotros un número de factores que ya hemos mencionado: lo sucedido en la relación, las expectativas para el futuro, la percepción acerca de los intereses del otro, la imagen que tengo del otro, la que quiero proyectar en el otro, la que quiero tener de mí mismo, etc. Todos estos factores inciden fuertemente en la actitud con que vamos a negociar, que varía sensiblemente en las distintas negociaciones que sostenemos.

Por eso, reforzamos la necesidad de preparar la negociación, ya no solo en el sentido de recorrer los conceptos nucleares que hemos visto (posición, interés, opciones, alternativas, estándares objetivos), sino en una mirada genuina hacia nosotros mismos.

Trasladando lo dicho a la mediación, el mediador deberá estar atento al componente actitudinal de las partes para trabajar sobre este aspecto cuando el caso lo requiera.

Cuando negociamos vale la pena hacernos una serie de preguntas antes de comenzar:

- ¿Puedo tomar al otro como un interlocutor válido?
- ¿Qué espero de él? ¿Estoy dispuesto a escuchar otra cosa que la que espero?
- ¿Puedo sostener mi actitud en caso de enfrentar el enojo del otro?
- ¿Estoy dispuesto a escuchar genuinamente lo que el otro necesita?
- ¿Tengo la plasticidad suficiente como para barajar opciones que no coincidan con mi posición?
- ¿Estoy dispuesto a tolerar alguna “ganancia” para el otro?



EJERCICIO 13

Recree dos conflictos laborales en los que haya participado, que hayan tenido distintas resoluciones, y responda el cuestionario anterior con mirada retrospectiva.

Herramientas procedimentales

Los distintos tipos de reuniones, como ya dijimos, son las herramientas procedimentales. Tanto las reuniones en conjunto con todos los participantes de una mediación, como aquellas que se efectúan con uno de ellos a solas o en privado, tienen beneficios y perjuicios. En las situaciones entre alumnos suelen usarse poco las reuniones individuales, porque los objetivos centrales son el reconocimiento entre los disputantes, el restablecimiento de la comunicación, la comprensión de cada uno hacia el otro y la generación de opciones conjuntas, objetivos más fáciles de cumplir conversando todos juntos. Las reuniones privadas se usan cuando el nivel de tensión es alto, hay gran rivalidad y es difícil compartir información. A veces para confirmar intereses y sin duda para trabajar con cada parte sus alternativas para resolver el conflicto y compararlas con las opciones generadas en la negociación.

Herramientas comunicacionales

Este tipo de herramientas apunta, como su nombre lo indica, a aceptar todos aquellos resortes que hacen a la comunicación entre los negociadores. Negociamos comunicándonos. Algunas de las preguntas más frecuentes son: ¿Cómo hago para que el otro abandone su posición? ¿Cómo puedo descubrir sus intereses? Las herramientas que siguen pueden ayudarnos en ese sentido, tanto si actuamos en calidad de negociadores, como si lo hacemos desde el rol del mediador, asistiendo a las partes.

Formular claramente lo que necesito

Parece obvio que cada uno deba formular claramente lo que necesita, ¿para qué estaría negociando, si no? Sin embargo, como ya hemos visto, en ocasiones los intereses quedan opacados por la contundencia de la posición.

Cuando negociamos la conversación se puebla de reproches, quejas, inculpaciones. Este intercambio puede constituir la única etapa de la negociación tras la cual los sujetos asumen que la misma “fracasó”. La inclusión de un tercero en la disputa, como el mediador, colabora en gran medida a superar esta etapa y puede ayudarlos a expresar sus emociones y a formular sus pedidos de modo tal que no se quiebre el hilo de la negociación.

Cuando se negocia de manera directa, en cambio, resulta fundamental aprender a transformar las quejas o reproches en enunciados que representen un pedido. Las quejas o reproches son del dominio de lo pasado, mientras que la expresión de necesidades mira hacia el futuro de la interacción con el otro del conflicto. En ese sentido, poder expresar las necesidades hacia el futuro es una manera clara de encarar una negociación de ese tipo.

Esto significa, por ejemplo, que en vez de decir: “siempre necesitas que te cubran el día, pero nunca estás disponible si los demás no pueden venir”, podemos decir: “yo voy a cubrir la clase que no podés dar, pero necesito que te comprometas a compensarme con una clase dentro del próximo mes”. La primera de las modalidades expresa disgusto, hartazgo, enojo, pero no es más que una queja que tiende a verse como un reproche más en una larga serie que irá deteriorando la relación. La segunda fórmula transmite la necesidad de cierto equilibrio en las prestaciones, tiende un puente firme hacia el compromi-

so y muestra una cuota de confianza en la posibilidad de un acuerdo hacia el futuro, que el otro podrá tomar o dejar.



EJERCICIO 14

Realice un listado de tres quejas diferentes que recuerde haber hecho o recibido en los últimos tiempos, y transfórmelas en expresión de necesidades y pedidos.

No atacar la posición del otro

Como ya dijimos, la posición adoptada por un sujeto en un conflicto es parte de una narración en la que el otro de ese conflicto debe hacer, decir o no hacer algo y esa acción es la única que se vislumbra como posible salida. Atacarla implica pretender destruir una serie de coherencias personales a las que esa posición está ligada.

No atacar la posición del otro significa abstenerse de criticarla, de tildarla de imposible o utópica, o connotarla de manera negativa. A la vez, no reaccionar no significa aceptar lo que el otro plantea, sino simplemente hacer un lugar y un tiempo para que una nueva narración sea posible, donde la posición ya no aparezca como la única opción de salida al conflicto.

Escuchar atentamente

¿Cómo se podrían comprender los intereses del otro sin escucharlo? Parece una obviedad, y sin embargo la escucha no es una de las virtudes más corrientes en nuestros días. Por otra parte, escuchar en el marco de una negociación o mediación no requiere la misma destreza que escuchar a un amigo. La escucha debe ser atenta, interesada, desprejuiciada, crédula, escuchar con el juicio suspendido. Escucha dirigida a la singularidad del conflicto y del sistema de los disputantes. Es decir, escuchar adecuadamente sería abrir un espacio en el que el otro pueda desplegar su relato sin ser juzgado, relato que será atendido con interés genuino, para lograr la comprensión de su perspectiva en el asunto.

Aprender a negociar y a mediar es aprender a escuchar. Sabemos que la escucha tiene cierto grado de selectividad. No escuchamos todo lo que nos dicen de la misma manera: ponemos énfasis en esto o

aquello y minimizamos o descartamos una porción de la información que nos transmiten.

Uno de los vicios más habituales de la escucha consiste en auto-referenciar los relatos del otro, es decir, escuchar autobiográficamente. Por cierto, es imposible suprimirnos como sujetos, y sería incluso inapropiado ignorar aquello que nos provoca la escucha. La tendencia a dimensionar (ya sea minimizando o magnificando) aquello que nos relatan, la de cuestionar o la de aconsejar, son las más frecuentes. Este tipo de escucha nos aleja de la comprensión del universo que se nos relata, comprensión esencial para generar una apertura para la disolución de los conflictos. Asimismo, es frecuente que el impacto emocional que el relato nos provoca, se transforme en juicio y oriente nuestras conductas, sin que tengamos plena conciencia de esto.

Vale la pena destacar que comprender no es igual a estar de acuerdo. Puedo comprender a alguien aunque no comparta su punto de vista o sentir. Eso es lo que requiere la escucha atenta. El concepto de empatía (Eagle y Wolinsky, 2003), que proviene de la teoría psicoanalítica, puede ayudarnos. Se refiere a la distancia óptima que permite entender la experiencia y realidad subjetiva del paciente sin identificarse con él, comprender al otro como sujeto de la experiencia y no como objeto observado desde un marco de referencia exterior. Es importante no confundir la empatía con lo que uno mismo sentiría en esa situación. Para el campo de la RCC, nos referiremos a interlocutor y no a paciente.



EJERCICIO 15

Nos importa identificar el valor del impacto emocional. Por eso, atendiendo a cualquier situación de debate (una conversación laboral, un debate televisivo, etc.), consigne por escrito el impacto personal que le produce cada una de las narraciones, y a qué tipo de intervención los conduce ese impacto. Ejemplo: lo que dice ese hombre me produce indignación, y mi reacción espontánea sería explicarle por qué está equivocado.



EJERCICIO 16

Para comprobar sus habilidades comunicativas puede utilizar la siguiente lista de control (Girard y Koch, 1997).

		Sí	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?			
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)?			

El parafraseo

Parafrasear es poder devolverle a quien nos habla todo o alguna parte significativa de su relato, es una suerte de resumen. Suele ser la mejor manera de transmitir la sensación de haber escuchado atentamente. Este es el efecto más ostensible, pero en realidad podemos recurrir al parafraseo con diversos objetivos:

- Asegurarnos la comprensión: nunca está de más confirmar que hemos comprendido bien, o que en nuestra escucha no hemos dejado de lado datos que consideramos menores y que, sin embargo, son esenciales para el sujeto escuchado.
- Que el otro se sienta comprendido: no solo se trata de escuchar, sino de demostrar que escuchamos. En este sentido, el parafraseo

suele producir un primer efecto de distensión como señal clara de que la comunicación por fin se está estableciendo.

- Atenuar o resaltar la carga emocional del relato: atenuarla con el parafraseo cuando creemos que esta interfiere para el análisis del conflicto, neutralizando las expresiones más emocionales; o resaltar la carga afectiva, nombrando el sentimiento en juego que puede estar trabando la negociación, puede ayudar a concentrarnos en el conflicto que sí tiene posibilidad de ser resuelto.
- Que el otro se escuche a sí mismo (espejo): deja al discurso “desnudo” para que nuestro interlocutor vuelva a “escucharse” y a evaluar su discurso.
- Ordenar el relato: en este caso, el parafraseo puede ser útil para ordenar un relato caótico, o para chequear con nuestro interlocutor los puntos principales del mismo.

La escucha atenta y abstinente es una herramienta valiosa para instruirse acerca de esa visión y recoger la mayor cantidad de información posible. El parafraseo con el objeto de asegurarnos la comprensión, y mostrársela al otro será un buen recurso para completar ese primer acercamiento al conflicto. A partir de allí, podremos considerar que es oportuno preguntar y transitar el resto del proceso.



EJERCICIO 17

- a) Parafrasee el siguiente extracto de un relato: “En todas las reuniones de profesores sucede lo mismo: ella pasa un ratito, deja entrever que hay problemas que nosotros no podemos manejar, genera tensión y malestar, y se va a otra escuela dejándonos con el paquete. Es un acto de violencia y no puede darse cuenta de lo que hace, por más que se haga la ingenua. Para eso es mejor que no venga”.
- b) ¿Cuál es el objetivo del parafraseo que eligió hacer?

Formular preguntas

La formulación de preguntas es tal vez una de las herramientas comunicacionales más valiosas en la negociación y la mediación. Será para el mediador una de sus formas más apropiadas de inter-

vencción para generar movimientos positivos hacia una solución del conflicto.

La interrogación es una búsqueda de información que esperamos obtener de nuestro interlocutor, pero también es una forma de transmitir un mensaje propio que va más allá del deseo de obtener una respuesta. En otras palabras, las formas de interrogar hablan de quien interroga. Por eso, vamos a prestar especial atención a los mensajes que enviamos cuando preguntamos y de qué manera condicionan la respuesta del sujeto interrogado. Para ello, ampliaremos algunas clasificaciones que pueden sernos de utilidad.

Preguntas cerradas vs. abiertas

Llamamos preguntas cerradas a aquellas que se responden por sí o por no, y abiertas a aquellas que dan lugar a que el interrogado nos brinde información en relación al objeto de la pregunta. A través de las preguntas cerradas, el camino para obtener información es más arduo y dificultoso que a través de las abiertas. Las cerradas nos obligan a imaginar o inventar posibles respuestas, muestran nuestras sospechas y permiten al otro despistarnos, mientras que las preguntas abiertas son el camino más sencillo para averiguar lo que deseamos.

Cuando estamos negociando, o conduciendo una mediación, las preguntas cerradas pueden ayudarnos a concretar una información ambigua, o a confirmar otra que creemos haber obtenido mediante indicios, pero de la que no estamos seguros. No hay muchas más ocasiones en las que las preguntas cerradas puedan ser de utilidad. Por el contrario, a través de ellas damos más información propia de la que pedimos. Sin embargo, es la modalidad a la que se recurre con mayor espontaneidad cuando se trata de intervenir en un conflicto. Así escuchamos preguntas como: ¿Y no hubiese sido mejor dejarlo salir al recreo? (habla de lo que para quien pregunta hubiese sido la actitud correcta) ¿No le parece que no hay motivos para semejante reacción? (habla de lo desproporcionada que al interrogador le parece) ¿Piensa que esto es bueno para los demás chicos? (el que interroga tiene clara posición al respecto) ¿No creés que esto es injusto para los demás profesores? (evidentemente sí lo es para quien pregunta).

La formulación de preguntas abiertas surge fácilmente cuando la actitud de neutralidad frente al conflicto es real. Revela una posición de curiosidad y de estar ubicado en un lugar de desconocimiento, no

tener de antemano todas las respuestas. Además requiere de una ejercitación consciente de la herramienta, y a veces, de una reformulación interna antes de expresarnos en voz alta.

Este tipo de preguntas facilita la obtención de información valiosa acerca del sistema en el que el conflicto tiene lugar. Hay preguntas que solo ayudarán a nuestro interlocutor a exponer de manera más comprensible para nosotros el relato que ha construido con relación al conflicto. Por ejemplo, ¿Cuándo fue la reunión de padres en la que sucedieron los hechos que me está contando?, o ¿Qué padres asistieron a la reunión?, o ¿Qué sucedió cuando usted leyó el informe?, o ¿Cuál fue su respuesta ante las críticas? ¿Cómo se sintió? ¿Por qué piensa que los padres reaccionan así?, ¿A qué atribuye esas reacciones? Son preguntas útiles, que nos aportan información valiosa y nos ayudan a comprender la perspectiva del sujeto.



EJERCICIO 18

El que sigue es un juego conocido y divertido que sirve para enseñar a un grupo la diferencia entre este tipo de preguntas: “Descubra al personaje”. Un participante debe pensar en un personaje público o conocido y los otros deben deducir de quién se trata a través de preguntas que solo puedan responderse por sí o por no. Contabilice cuántas preguntas son necesarias para descubrir la identidad, cuántas de ellas se repiten y atienda al clima de ansiedad que se desata.

Repita el juego con otro participante pensando en otro personaje, pero en este caso, los participantes solo podrán hacer preguntas abiertas. Contabilice la cantidad de preguntas necesarias para descubrir el personaje y compare el clima grupal con el de la ronda anterior.

Preguntas circulares

Las preguntas circulares son un aporte de la terapia sistémica y tienen por objetivo conectar los distintos elementos de un sistema, mostrar su circularidad (Cecchin, 1989). Alejados de la díada causa-efecto como lente para observar la realidad, podemos mirar nuestro objeto de estudio como un sistema cuyos elementos están conectados entre sí.

La noción de sistema aglutina los elementos que lo conforman de manera tal que si se modifica uno, se modifica todo el sistema. Si uno es expulsado o un nuevo elemento ingresa al mismo, es el sistema todo el que va a verse afectado.

Las preguntas circulares, mediante las que removemos el sistema, promueven en muchos casos un recorrido no efectuado por el sujeto que muestran esas conexiones de las que hablábamos, de las que pueden emerger miradas más abarcativas para la salida del conflicto. Estas preguntas tienden a romper las explicaciones unilaterales y cristalizadas que habitualmente sostienen un conflicto. Por ejemplo, ¿Cómo cree que habría sido la reunión si se realizaba en otra fecha? ¿Qué cree que habría pasado si los padres de Pedro no asistían? ¿Qué cree que sucederá en los próximos meses si los padres no reciben la información de la directora del colegio? ¿Cómo cree que se siente ante esta situación el vicedirector? ¿Cómo cree que continuará la relación de no poder conversar sobre este episodio?

El objetivo es invitar a que el receptor realice un movimiento intelectual para colocarse imaginariamente en otro lugar, ya sea en el de la otra parte del conflicto o en el lugar de terceros, o en otro tiempo (pasado o futuro). Estas preguntas que generan un escenario conjetural tienen el valor de correr de lugar a nuestro interlocutor, invitándolo a incorporar otra perspectiva a la narrativa del conflicto que trae construida.



EJERCICIO 19

Imaginemos la siguiente situación hipotética:

El colegio en el cual trabaja está organizando un campamento para mitad de año. Es una actividad que la institución implementa hace cinco años. El campamento dura dos días (sábado y domingo) y los maestros están obligados a asistir. Este año, la mitad de los docentes ha decidido que no están de acuerdo con dicha obligación y quieren hacer un planteo conjunto para que el colegio revise su posición. Otros, que también se sienten incómodos con esta actividad, ya han presentado excusas formales para no asistir. Un último grupo apoya el evento. La situación ha ahondado pequeñas diferencias que ya existían en-

tre los docentes y generó un conflicto con las autoridades del colegio que, advertidas de las maniobras por rumores, están obligadas a tomar una decisión al respecto. Los rumores están llegando a los padres de los alumnos y de no solucionarse el problema, temen que se genere una situación desagradable que pueda pasar a mayores.

Imagine que lo han convocado para asistir a la resolución de este conflicto.

a) Transforme las siguientes preguntas cerradas en abiertas, antes de conversar con los docentes.

¿No cree que si cada grupo de docentes se maneja de manera distinta pueden salir todos perjudicados?

¿No cree que el colegio tenga buenas razones para convocar a los maestros al campamento?

¿Consideraron la posibilidad de hacer una reunión entre todos los maestros?

¿Aceptarían ir si el pago por esos días fuera mayor?

b) Formule al menos tres preguntas circulares que pudiera realizar a los directivos.

La asertividad

La técnica de la asertividad (Ingouville y Nelson, 2014) va en el mismo sentido que la formulación clara de las propias necesidades y es una gran herramienta para manejar las emociones. Se trata de un comportamiento comunicacional en el cual la persona expresa sus convicciones y defiende sus derechos sin agredir ni someter la voluntad de otras personas. Se diferencia de dos conductas opuestas: la agresividad y la pasividad (o sumisión).

Es una forma de expresión consciente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar nuestras ideas y sentimientos o defender nuestros legítimos derechos sin la intención de herir ni perjudicar. Es un movimiento de autoafirmación, lejos de la ansiedad, la culpa o el enojo. La asertividad permite decir lo que uno piensa defendiendo los propios derechos, intereses o necesidades sin agredir u ofender a nadie, ni permitir ser agredido u ofendido.

La asertividad consiste en expresar nuestras emociones de un modo que la otra persona se conecte con aquello que es importante para

nosotros sin sentirse criticada y entendiendo qué nos gustaría para el futuro. Los pasos de un mensaje asertivo son:

- 1° Una descripción (sin evaluación) de sus comportamientos
“Cuando no viniste a la última reunión de padres...”
- 2° ¿Qué emociones ha sentido a partir de esos comportamientos?
“Me sentí...”
- 3° ¿Qué necesidades tuyas fueran afectadas por esos comportamientos?
“Porque para mí era importante contar con tu apoyo”, “porque no encontré el apoyo que esperaba”.



EJERCICIO 20

Realice dos formulaciones asertivas a partir de las frases que siguen, considerando los tres pasos explicados precedentemente para practicar esta herramienta comunicacional.

1. Un vez más no prepararon la exposición sobre la Revolución Francesa, ni siquiera buscaron una imagen, una historia o película referida al tema y me arruinan toda la clase.
2. Estoy harta de ocuparme sola del horario de la salida de los alumnos por tus clases en la universidad. La salida es tu responsabilidad tanto como la mía.

Las herramientas comunicacionales que fuimos trabajando —formular claramente lo que necesito, no atacar la posición del otro, escuchar atentamente y formular preguntas, la asertividad—, sin duda son coadyuvantes para la generación de un clima de colaboración y la flexibilización de las posiciones iniciales. Es en este espacio de conversación en el que se espera puedan analizarse los intereses de todos los participantes y ver el conflicto como una oportunidad para replantear las cosas en pos de la satisfacción de todos. Ya no tenemos posiciones contrapuestas, sino intereses (comunes, diferentes y opuestos) a satisfacer.

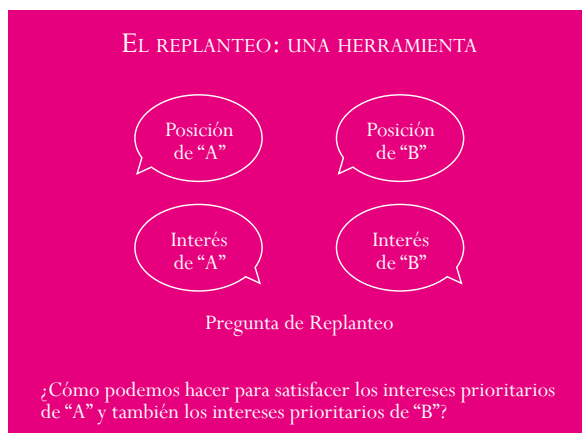
Es decir, es esperable que el proceso de negociación transite de un ámbito de oposición a uno de exposición de los intereses prioritarios de cada participante.

Replanteo

Cuando hablamos de replanteo, nos estamos refiriendo a la reformulación del conflicto ya no en términos de posiciones sino de intereses. La conversión del conflicto merece una puesta en palabras que consolide el movimiento, que reduzca las posibilidades de volver a tratar el conflicto en términos posicionales, que ya no muestre a los negociadores con pretensiones excluyentes ni parados en veredas opuestas.

El replanteo es una pregunta sencilla. Interroga por las posibilidades de salida del conflicto satisfaciendo simultáneamente los intereses primordiales de todos los participantes. ¿Cómo podemos hacer para que los intereses de “A” queden satisfechos y los de “B” también? Analicemos el siguiente ejemplo:

El papá de Santiago quiere que cambien a su hijo de división (hay dos primeros años), y la escuela no acepta su pedido. Estas posiciones contrapuestas pueden saldarse si uno gana y otro pierde, puesto que no hay forma de partir al alumno para que ambas partes salgan ganando. Pero si una vez creado el clima de colaboración, se han podido detectar los intereses, tendremos un panorama diferente, o mejor dicho, un problema distinto a resolver. Veámoslo: el padre está preocupado porque dice que un compañero de su hijo lo tomó como centro de sus bromas pesadas, y desea que su hijo pueda sentirse cómodo en la escuela. La escuela no quiere acceder a este tipo de pedidos porque ya han tenido varios casos (chicos que quieren estar junto a algún amigo, o que prefieren los profesores asignados al otro curso) y no quieren romper las reglas por temor a que todo sea un caos. Asimismo, le preocupa los problemas y agresiones entre los alumnos de ese grupo. Es decir, que los intereses del padre y de la escuela son comunes y diferentes entre sí; pero no contrapuestos. Ahora, la pregunta no es a quién asignar la razón, es decir si cambiamos o no a Santiago de curso, sino otra distinta: ¿Cómo hacer para que Santiago se integre al grupo de compañeros con una inserción social adecuada, que la institución mantenga el control de las asignaciones de cursos, y que los alumnos tengan relaciones cordiales y respetuosas entre sí? Esta es la pregunta del replanteo.



EJERCICIO 21

Vuelva sobre el ejercicio 12, en el que analizó exhaustivamente los elementos de un conflicto elegido por usted y con los intereses identificados, formule la pregunta de replanteo.

Generación de opciones

La reformulación del conflicto a través de la pregunta del replanteo da lugar a la generación de opciones como posibles soluciones que satisfagan los intereses primordiales de todos los participantes.

La herramienta más recomendada para apuntalar este paso, como adelantáramos, es el *brainstorming* o tormenta de ideas. Esta técnica se utiliza para generar un número extenso de ideas en torno a un tema, tiende a desarrollar la creatividad y discutir nuevos conceptos, así como superar el conformismo y la monotonía. La segunda etapa es la evaluación de las ideas formuladas según los criterios objetivos y el análisis de las alternativas.

El principio que guía una tormenta de ideas es la asociación libre. La primera etapa requiere del aplazamiento de críticas y juicios sobre las ideas. Nadie debe criticarlas (ni siquiera la persona que la tiene y va a formularla). No importa cuán disparatada o absurda sea. Asimismo es necesario fomentar la confianza entre quienes van a participar, a fin

de evitar inhibiciones y estimular la creatividad. La cantidad de ideas es el propósito por sobre la calidad de las mismas, que se trabajará en un paso posterior. La segunda etapa es la evaluación de las ideas formuladas, según los criterios objetivos y el análisis de las alternativas.

No es tan sencillo aplicar la técnica de *brainstorming* a la resolución de conflictos interpersonales, cuando en algún momento de la disputa, esta se percibió con mentalidad de suma cero y los disputantes como adversarios entre sí. Es más fácil su aplicación para los casos en los que un equipo de trabajo tiene que solucionar un conflicto y se sienten asociados en la tarea de resolverlo. Por ejemplo, un equipo docente quiere encontrar soluciones a problemas tales como: ¿Qué hacemos con el uso de celulares en el aula? ¿Cómo hacer para que los estudiantes respeten las normas de convivencia? ¿Cómo lograr disminuir el nivel de ausentismo? ¿Cómo aumentar el nivel de lectura de los alumnos? ¿Cómo facilitar desde la escuela la inserción laboral de los alumnos que egresan?

Las opciones que se obtengan a través del *brainstorming* o simplemente del intercambio que surja a partir del replanteo del conflicto, van a ser evaluadas a la luz de las opciones obtenidas con los estándares objetivos y las alternativas. De esta comparación surgirán opciones fortalecidas, aptas para convertirse en propuestas firmes para un acuerdo que satisfaga a ambas partes.



EJERCICIO 22

Elija una de las cuatro preguntas recién formuladas y eche a andar su imaginación. Recree a solas una tormenta de ideas. Piense y anote todas las ideas que se le ocurran para resolver el problema elegido.

9

Programas de resolución de conflictos en las escuelas y su implementación

No podemos despedirnos sin compartir los distintos programas de negociación y mediación escolar que existen, aun cuando nuestro objetivo ha sido que el lector se acerque a la RCC, porque entendemos que esto puede traer beneficios en la vida escolar, sin la necesidad de organizar un programa completo, lo cual demanda grandes esfuerzos y múltiples voluntades articuladas. Además, cualquiera sea la modalidad de programa, se requiere transitar distintas etapas y tomar muchas decisiones.

En diversas participaciones en foros relativos a este campo, hemos tenido oportunidad de conversar con docentes interesados en la temática que desean poner manos a la obra, iniciar un programa, aplicar la mediación en su lugar de trabajo, hacer mediaciones, etc., y no encuentran en su organización el eco necesario para el desarrollo de un proyecto. En todas esas ocasiones intentamos responder con la misma idea que ahora queremos compartir. Llevar adelante programas de mediación escolar, instalarlos, hacerlos funcionar, involucrar profesores, convocar niños y adolescentes, hacer participar a padres, relacionarse con otras organizaciones con objetivos similares, etc., no garantiza una mejor convivencia. El uso de procesos cooperativos para resolver conflictos, la asunción de responsabilidades de cada actor institucional, una adecuada escucha ante los conflictos que surgen en la escuela, hacen al verdadero cambio. Cuantos más adultos de la escuela se involucren en esto, mejores los resultados. Implementar un programa de mediación en sí mismo no garantiza cambios. Sabemos que las instituciones desarrollan sus anticuerpos frente a lo nuevo, que las resistencias al cambio despliegan efectos y fácilmente pueden ocurrir procesos no deseados, pero sí muy conocidos, de que algo cambie para que nada cambie.

En línea con esta preocupación, Corbo Zabatel (1999) plantea el concepto de espíritu mediativo, al que nos referimos en el capítulo “Conflictos, convivencia y mediación”, como una cultura institucional en la que se pueda escuchar sin prejuicios, dar oportunidad de descubrir a cada sujeto más allá de nuestros conocimientos previos, del rol que ocupe o estigma que porte, donde se puedan revisar sinceramente las prácticas institucionales, atender a cada situación pudiendo escuchar y comprender a sus protagonistas. Una escucha renovada e ingenua nos puede posicionar de una manera que genere cambios con quienes interactuamos, pivoteando sobre la responsabilidad y no sobre la culpa.

Este espíritu mediativo va más allá que la extensión del programa que pueda diseñarse, porque de las actitudes que de este se desprendan, dependerá la transmisión no pautada, la que se irradia, la que se aprende de la experiencia, que como sabemos tiene un valor inestimable. Por lo tanto, el cambio de cada docente va a impactar en la dinámica de su grupo y su escuela. El aporte por pequeño que sea, vale la pena. En nuestro primer capítulo hablamos de esto y recurrimos a investigaciones cuali-cuantitativas que dan cuenta de la inmensa incidencia de los adultos de la escuela en las interacciones interpersonales que tienen lugar en la escuela y en los episodios de violencia. Por eso, el presente manual pretende brindar herramientas a cada lector para mejorar la gestión de los conflictos con y de sus alumnos, y con sus colegas y otros adultos de la escuela.

Muchos programas se implementan con la fantasía, a veces no confesada, de eliminar los conflictos de la escuela, de modo que no está de más insistir acerca de la importancia vital de rastrear y profundizar en las expectativas, la demanda, el contexto institucional, el estado de la organización, la recepción y los efectos a nivel de la organización que puede acarrear la inclusión de la mediación en la escuela. Sin una profunda transformación de la concepción negativa de los conflictos que está instalada en lo social, difícil será pensar en el uso del comportamiento cooperativo. Además, institucionalizar un programa de mediación escolar crea el riesgo del vaciamiento de su sentido, en tanto se puede establecer un mecanismo repetitivo y sin sentido, y que por su sola existencia, todos crean que algo diferente ocurre en la institución.

Un programa de RCC, independientemente de las características que se proponga la institución, debe atender a los siguientes objetivos básicos:

- Tomar a la temática de los conflictos como un eje central, para un abordaje responsable y consciente de los mismos.
- Legitimar el saber de los alumnos respecto de sus propias necesidades y favorecer el desarrollo de la autoestima.
- Aceptar el valor del aprendizaje entre pares y apreciar la diversidad.
- Propiciar la responsabilidad de cada integrante en las situaciones por las que atraviesan y la autodeterminación.
- Generar canales de participación y de información que incluyan a todos los miembros de la comunidad educativa.
- Responsabilizar a todos los actores institucionales de la convivencia y el clima que se vive en la escuela.

Áreas de inserción de la RCC en la vida escolar

Hemos categorizado cuatro áreas centrales en la vida escolar donde es posible incorporar la RCC:

- Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a docentes y directivos.
- Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a los alumnos.
- Integración de la resolución de conflictos en las áreas del currículum escolar: conceptual y didáctica.
- Sistema de gestión en el aula y en la escuela no coercitivo.

Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a docentes y directivos

La capacitación de los docentes tenderá a mejorar la gestión propia y sus intervenciones ante los conflictos que surjan entre ellos y sus alumnos o solo entre los alumnos. Podrán leer las situaciones desde la visión positiva y conducir las soluciones hacia un paradigma no confrontativo, dando la oportunidad de un derrotero constructivo para los inevitables conflictos con los que se convive en la escuela, haciendo de ellos una oportunidad de aprendizaje y crecimiento, así como mejorando el clima escolar.

Capacitación en las habilidades de resolución de conflictos a los alumnos

Los alumnos pueden capacitarse a través de programas curriculares, que son un conjunto de *actividades académicas* con metas y objetivos diseñados para producir cambios en la comprensión de los conflictos, en sus actitudes hacia la resolución de las disputas interpersonales, en la habilidad para una comunicación eficaz y en la búsqueda de soluciones a problemas de forma constructiva, que lleva a resultados pacíficos, equitativos y cooperativos. Estos pueden centrarse tanto en la negociación cooperativa como en la mediación.

A la vez pueden plantearse, según la institución, en formato de curso optativo, seminario especial, unidad temática o módulo dentro de alguna asignatura afín.

Tanto para los docentes como para los alumnos, las capacitaciones deben incluir los siguientes *ejes temáticos*, que como se verá son similares a los que hemos desarrollado en este Manual:

El conflicto. Es inherente a las relaciones humanas, la visión positiva del conflicto, la gestión de los conflictos determina su destino, ocuparse de los conflictos interpersonales significará conocerse a sí mismo y al contendiente, fortaleciendo las relaciones.

Los estilos de comportamiento frente al conflicto. Su revisión es valiosa así como incorporar el comportamiento de colaborar, poco difundido en nuestro contexto social y es justamente el cambio cualitativo que propone la RCC frente a los conflictos.

Los procesos de comunicación. El desarrollo de habilidades comunicacionales que posibiliten un diálogo verdadero dando lugar a la palabra y reduciendo el espacio para la actuación. Donde se puede escuchar, disminuye el reproche, la queja y la acusación, dejando menor margen a la violencia como modalidad de gestión de las diferencias cotidianas.

Resolución de conflictos. El objetivo es definir el problema, explorar las alternativas, buscar opciones, desarrollando el sentido de la cooperación y dando lugar a necesidades, motivaciones y razones distintas a las propias, pero de idéntico valor.

Evaluación de soluciones. La toma de decisiones respecto de las opciones creativas generadas para solucionar una disputa, es

la consecuencia de una evaluación de las mismas considerando que todos obtengan beneficios. Estimula el análisis crítico, así como los criterios de justicia, equidad y cooperación.

Integración de resolución de conflictos en las áreas del currículum escolar: conceptual y didáctica

Se desarrollan los conceptos fundamentales de resolución de conflictos en el marco de una determinada asignatura, para ser aplicados a los contenidos de esa materia. Por ejemplo, el esquema de análisis de los conflictos puede servir para analizar episodios históricos, un conflicto planteado en un texto literario o un conflicto social de actualidad.

A la vez, la metodología de análisis y tratamiento de los conflictos llamado *controversia académica* puede funcionar como recurso didáctico para el desarrollo de un contenido conceptual, o cuando dos alumnos tienen ideas, informaciones, conclusiones u opiniones diferentes sobre una misma cuestión. Sirve para promover la motivación, el interés y el estudio por temas polémicos o en los que hay diferencias de ideas, informaciones, teorías u opiniones (Johnson y Johnson, 1999), por ejemplo, en cuestiones sobre el medio ambiente y ecología.

El procedimiento para estructurar una controversia académica es el siguiente:

- Los alumnos presentan una posición sobre un asunto académico como si fueran especialistas.
- Defienden su punto de vista.
- Refutan las posturas contrarias al tiempo que rebaten las críticas contra su posición.
- Consideran la cuestión desde ambas perspectivas.
- Eligen por consenso el “juicio mejor razonado” a partir de una síntesis de las dos posiciones.

En otras palabras, consiste en discutir las ventajas y desventajas de las distintas posturas sobre un mismo tema, adoptando provisoriamente ambas perspectivas, con el objetivo de desarrollar un sentido crítico de las ideas y construir una síntesis de las distintas perspectivas. Esta metodología promueve una conclusión integradora, mientras que el recurso del debate, insta a la competencia y a que el resultado sea que uno de los contrincantes gane y el otro pierda.

Diálogo y debate

Presentamos un cuadro comparativo entre el debate y el diálogo, que revelan dos lógicas distintas, una cooperativa y la otra confrontativa; puede esclarecer la propuesta de la controversia académica y ampliar la descripción de cada dinámica.

Diálogo	Debate
El diálogo es colaborativo. Dos o más partes trabajan juntos para lograr una comprensión común.	En el debate dos partes se oponen entre sí, intentando probar que el otro está equivocado.
En el diálogo, el objetivo es encontrar un terreno común.	En el debate, el objetivo es ganar.
En el diálogo, una parte escucha a la otra con el propósito de entender, comprender significados y buscar posibles acuerdos.	En el debate, una parte escucha a la otra para encontrar fallas y contraargumentar.
El diálogo expande y posibilita cambios en el punto de vista de los participantes.	El debate reafirma los propios puntos de vista de los participantes.
El diálogo saca a luz los presupuestos de cada uno para su re evaluación.	El debate defiende los presupuestos como verdades.
El diálogo induce la reflexión acerca de la propia posición.	El debate induce la crítica de la posición del otro.
El diálogo abre la posibilidad de encontrar una mejor solución que cualquiera de las originalmente planteadas.	El debate defiende la propia posición como la mejor solución y excluye otras.
En el diálogo uno busca las coincidencias básicas.	En el debate, uno busca las diferencias manifiestas.
El diálogo genera una actitud mental abierta: apertura frente al error y frente al cambio.	El debate genera una actitud mental cerrada: la determinación de que se está en lo correcto.
En el diálogo se exponen los mejores pensamientos propios, sabiendo que las reflexiones de los demás ayudarán a mejorarlos antes que a destruirlos.	En el debate, se exponen los mejores pensamientos propios y se los defiende de todos los desafíos para demostrar que son correctos.
El diálogo requiere una suspensión temporaria de las convicciones más profundas.	El debate requiere invertir todo el ser en las propias convicciones.
En el diálogo uno busca los puntos fuertes de la posición del otro.	En el debate uno busca las fallas y las flaquezas de la posición del otro.
El diálogo involucra una real preocupación por la otra persona, intentando no excluirla u ofenderla.	El debate implica refutar la posición del otro sin focalizar en sentimientos o relaciones y frecuentemente disminuyendo o dispersando al otro.
El diálogo asume que muchas personas tienen partes de las respuestas y que juntos pueden integrarlas en soluciones que funcionen.	El debate asume que hay una sola respuesta correcta y que alguien la tiene.
El diálogo permite mantener finales abiertos.	El debate implica una conclusión.

Sistema de gestión en el aula y en la escuela no coercitivo

Cuando hablamos de sistema de gestión en el aula y en la escuela, pensamos en el dispositivo de mediación como procedimiento para resolver los conflictos interpersonales que se suscitan en la convivencia escolar. Aquí incluimos la mediación entre pares o entre alumnos y el uso de este procedimiento para las controversias entre adultos de la comunidad educativa.

Mediación entre pares

Podemos definir los programas de mediación entre compañeros como aquellos que usan el dispositivo de mediación a cargo de un estudiante imparcial no implicado en el conflicto (mediador) para ayudar a compañeros que tienen un conflicto, a alcanzar una solución pacífica, equitativa y cooperativa, lograda por los propios disputantes.

Los temas de conflicto más comunes que se abordan a través de la mediación entre pares son situaciones generadas por celos, rumores, malos entendidos, amenazas, peleas, robos, préstamos, etc. Habitualmente los alumnos entrenados como mediadores, asisten en conflictos de alumnos de igual edad o menores que ellos. El rol del mediador y su ejercicio potencia las posibilidades de diálogo y comunicación entre pares, y favorece los descentramientos narcisísticos propios del sistema de competencia, que instan a vencer al otro.

Estos programas siempre están centrados en las interacciones entre alumnos. El hecho de que estos tengan formalizada una instancia de resolución de conflicto entre pares, puede colaborar con la inscripción de experiencias enriquecedoras de cooperación y ejercicio de la autonomía en cuanto al procedimiento y al resultado del conflicto, que incida en el pasaje de la moral heterónoma a la moral autónoma. En este sentido es que habíamos planteado antes, el valor de ejercitar el diálogo y la responsabilidad por los propios conflictos.

En general, se organiza una coordinación que puede estar a cargo de un equipo externo a la institución, recaer en un profesor-mediador o crearse un equipo interno de la escuela con apoyo externo. Regularmente, la participación y la adhesión al programa se van ampliando a otros miembros de la escuela con el correr del tiempo y la experiencia.

La mayor cantidad de programas realizados en Argentina son de mediación entre pares.¹

En algunas ocasiones el proceso de la mediación se extiende a las disputas existentes entre adultos entre sí. Para estos casos, el mediador es un adulto (profesor, directora u otro adulto) que, una vez entrenado, ayuda a resolver sus problemas entre los profesores, conflictos con los padres o las familias, etc. Finalmente, se puede utilizar para resolver las disputas entre estudiantes y profesores, tales como enfrentamientos en clase, malos entendidos, y otros problemas que dañan la relación profesor-estudiante, en los que actúan como co-mediadores, un mediador estudiantil y uno adulto.

Enfoque del aula pacífica

El enfoque del aula pacífica (Alzate de Heredia, 1999) es una metodología de aula global que integra la resolución de conflictos (procedimientos de resolución de conflictos, habilidades, principios), en el currículum académico central y en las estrategias de manejo y relación de la clase, incluyendo, además, una metodología pedagógica de aprendizaje cooperativo y la controversia académica. Es decir, se integran:

- El aspecto curricular que, principalmente persigue el aprendizaje de los procedimientos de gestión del conflicto.
- El aspecto experiencial que permite a los estudiantes resolver mejor sus propias disputas permitiéndoles practicar lo que aprenden.

Una diferencia significativa con la mediación entre pares es que en el aula pacífica todos los alumnos están capacitados para ser mediadores, y todos practican el rol, alternándose en el desempeño del mismo. Mientras que la primera tiene un alcance menor, eligiéndose solo a un grupo de alumnos para que medien los conflictos de otros, brindándoseles el entrenamiento específico.

¹ Si tuviera interés en ver representaciones de mediaciones entre compañeros de escuelas primarias, recomiendo: https://www.youtube.com/watch?v=Cz_SzsJGfGY y <https://www.youtube.com/watch?v=4CDZvaO2bW8>. Para ver una simulación de conflicto en escuela secundaria, recomiendo: <https://www.youtube.com/watch?v=ztAzzzM-PmQE>, <https://www.youtube.com/watch?v=xLpvAXtcxck> y https://www.youtube.com/watch?v=2Wf9_itFfDk&spfreload=10. Asimismo, un muy interesante ejemplo de mediación entre profesor y alumna puede encontrarse en <https://www.youtube.com/watch?v=1XP07COagn4>. Videos de YouTube disponibles según fecha de consulta: 18/7/16.

En general, las aulas pacíficas se inician profesor por profesor, buscando la progresiva adhesión de todos ellos. Constituyen los ladrillos para la construcción de la escuela pacífica (Alzate de Heredia, 1999) y surge de la sinergia de cinco principios:

Cooperación: los niños aprenden a trabajar juntos, a confiar, ayudar y compartir con los demás.

Comunicación: los niños aprenden a observar cuidadosamente, comunicarse con precisión, y escuchar sensiblemente.

Aprecio por la diversidad: los niños aprenden a respetar y apreciar las diferencias entre las personas y entender el prejuicio y cómo funciona este.

Expresión positiva de las emociones: los niños aprenden a expresar sus sentimientos, especialmente la ira, el enfado y la frustración, encauzándolos de formas no agresivas ni destructivas; asimismo aprenden auto-control.

Resolución de conflictos: los niños aprenden las habilidades de responder creativamente a los conflictos en el contexto de una comunidad humanitaria y de apoyo.

Además, estos profesores emplean regularmente el aprendizaje cooperativo y la controversia académica. Según Johnson y Johnson (1989, 1995) los educadores pueden crear un clima cooperativo en sus aulas, estructurando la mayor parte de las situaciones de aprendizaje cooperativo. Este consiste en que los estudiantes trabajan en pequeños grupos para conseguir objetivos de aprendizaje compartidos, que conllevan dos responsabilidades: aprender el material asignado, y asegurarse que el resto de los miembros del grupo también lo aprendan.

Enfoque de la escuela pacífica

Este enfoque de escuela pacífica incluye ambiente de aprendizaje cooperativo, capacitación en las habilidades y procesos para resolver conflictos, sistemas de gestión del aula y de la escuela no coercitivos, y la integración de los conceptos y habilidades de resolución de conflictos en el currículum académico. Además tiene como característica la continuidad de la formación en resolución de conflictos a lo largo de toda la escolaridad, complejizando los conceptos y las ejercitaciones progresivamente.

El recorrido de un conflicto en este marco sería el siguiente: los contendientes negocian de manera directa una solución. Si el intento

fracasa, un compañero media en la disputa. Si fracasa, el docente actúa como mediador. Si fracasa esta gestión, el docente arbitra decidiendo quien tiene razón y quien no la tiene. Si las partes no aceptan el laudo, el director es el encargado de mediar en la disputa. Si así no lo resuelven, el director arbitra, sin posibilidad de discusión posterior. Como se puede observar, el aula y la escuela pacífica incluyen los distintos modos de inserción de la resolución de conflictos integrándolos, y a la vez incrementando gradualmente los participantes y los alcances del mismo.

Esta clasificación es solo un ordenamiento posible, podrían hacerse otros. Cabe destacar que es preciso que cada institución construya un diseño propio en función de sus variables específicas.

En el siguiente cuadro podemos ver sintéticamente los programas recién descriptos.

Tipos de programas:

Capacitación a docentes

Programas curriculares de negociación y mediación

Mediación entre pares

Equipo externo dentro de escuela

Profesor-mediador

Equipo interno de la escuela con apoyo externo

Controversia académica (recurso pedagógico)

Aula pacífica

Capacitación continua curricular

Mediación entre pares

Escuela pacífica

Aprendizaje cooperativo

Currículum y práctica de habilidades RCC

Sistema de gestión en el aula y escuela no coercitivo

Integración de conceptos y habilidades RCC en el currículum

La incorporación de la mediación en la escuela, cualquiera sea el tipo de programa que se quiera implementar, requerirá establecer explícitamente la relación con el sistema de convivencia, en el sentido de presentar congruencia entre los valores de este y la RCC, articular el

tipo de disputas que se tratarán en cada espacio, adecuar los tiempos y la sincronización de las acciones cuando sea necesario, y pautar la relación entre los distintos actores (por ejemplo, entre los mediadores alumnos o profesores y los preceptores). A la vez, es menester reflexionar acerca de los aspectos formativos que emergen tanto del sistema disciplinario como del programa de mediación, procurando la integración de ambos dentro del proyecto pedagógico que los comprende.

La fijación de los objetivos, así como la implementación del programa, dependerán a su vez del tipo de escuela de que se trate, de la situación en la que se encuentre y del sesgo que se le desee dar. Por eso, suele ser recomendable una primera etapa exploratoria o de indagación, previa al diseño y a la puesta en marcha.

A continuación presentamos un esquema de etapas de implementación a modo de ilustración.

Etapa 1: Diagnóstico participativo y diseño de implementación

A. *El diagnóstico participativo* debería contemplar, entre otras cosas:

- Identificación de la demanda para la implementación del programa.
- Características generales de la escuela y del alumnado.
- Tipos de conflictos habituales en la escuela.
- Formas espontáneas e institucionales de resolverlos.
- Percepción del clima escolar y de los niveles de conflicto por parte de cada estamento escolar.
- Percepción de la responsabilidad que cada actor institucional tiene con relación al clima escolar.
- Disposición a introducir cambios y modificaciones.
- Identificación de momentos y espacios físicos en que se generan y/o dirimen los conflictos entre alumnos.
- Sistema disciplinario o programas de convivencia en la escuela.

B. *Constitución del equipo coordinador*. Es recomendable conformar un equipo de trabajo que lidere y se haga responsable de la puesta en ejecución del programa que se diseñe. Habitualmente se conforma con docentes o profesores, alumnos y, si los hubiera, también con consultores externos.

C. *Construcción conjunta del diseño y/o planificación de las actividades* a desarrollar, para que contemple la participación de los miembros de la escuela, sus necesidades y el plan se ajuste a las características de dicha unidad educativa:

- Tipo de programa; características y objetivos.
- Responsables, ejecutores y colaboradores del programa.
- Inclusión de los docentes en el programa, y capacitación.
- Etapas y modos de ejecución del programa.
- Alcance del programa: criterio para la elección de los destinatarios y definiciones sobre los tipos de conflicto que serán derivados a mediación y cuáles ingresarán en el sistema de disciplina.
- Inclusión de padres, formas de su participación.
- Modo de financiamiento de la experiencia.
- Construcción de indicadores para la evaluación del trabajo.
- Organización de las etapas de capacitación.
- Diseño de la difusión del programa.
- Estrategias para la búsqueda de apoyo y adhesión dentro de la comunidad.
- Planificación y organización de tiempos, espacios y procedimientos.

L. Schvarstein (1999) trabaja con la metodología de diseño, muy útil y minuciosa, que permite visualizar las tensiones que es preciso resolver para la implementación. La resolución puede consistir en optar por una u otra alternativa, o en una combinatoria de ambas. La tercera columna en blanco sirve para señalar la opción deseada en *un continuum* que va de un extremo al otro del recuadro.

El cuadro transcrito fue construido por Schvarstein y los dos últimos puntos son agregados nuestros.

Parámetro		Perfil	
Alcance	Global	X - -	Parcial
Sincronía	Simultánea		En etapas
Relevamiento diagnóstico	Restringido		Amplio
Ajuste de políticas, normas y sistemas existentes	Posterior		Anterior

Capacitación de docentes y no docentes	Intensiva		Extensiva
Tiempo	Corto plazo		Mediano plazo
Tipo de programa	Curricular		Proceso de mediación
Proceso de mediación	Mediador docente		Mediador alumno

De este modo, el autor plantea las tensiones reflejadas en el cuadro:

1. La implementación puede alcanzar a todos los años o bien solo a algunos de ellos.
2. La implementación puede ser simultánea en todos los años o grupos alcanzados (por supuesto, poco aconsejable), o bien llevarse a cabo en etapas.
3. El relevamiento diagnóstico para determinar la situación de la escuela con relación al programa puede ser restringido o amplio.
4. El ajuste que requieran las políticas, normas y sistemas ya existentes para hacerse congruentes con el programa puede ser anterior o posterior a la implementación del programa mismo. Por supuesto que también puede hacerse simultáneamente.
5. La capacitación para los docentes y no docentes puede ser intensiva, profundizando por ejemplo en un enfoque particular de la mediación en la escuela, o extensiva, brindando referencias acerca de los distintos marcos conceptuales y metodologías que se han desarrollado para la mediación en general.
6. La implementación del programa puede encararse en un plazo relativamente breve, o bien puede realizarse en el mediano plazo. Desde ya que la resolución de este parámetro estará supeditado a lo que se decida con relación al alcance del programa.
7. El diseño puede centrarse en el desarrollo de un programa curricular, incluir el desarrollo de los ejes temáticos en diferentes asignaturas, implementar el proceso de mediación como dispositivo para el abordaje de los conflictos cotidianos, o sumar estos tres objetivos.
8. Cuando se piensa en la mediación como dispositivo para el abordaje de conflictos cotidianos, esta puede recaer en profesores o docentes que desempeñen este rol, o en los alumnos, o como

en la propuesta de la escuela pacífica, en ambos (Schvarstein, 1999: 204 y ss).

Es difícil encontrar programas que abarquen a la totalidad de los alumnos de la escuela. Podrán tenerlo como objetivo, pero definen etapas progresivas de desarrollo, lo cual implica algún criterio de cómo y por dónde empezar, y lo mismo para la expansión del proyecto. En cualquier caso es recomendable dar la mayor participación posible al personal docente de la escuela e incluir a todos los alumnos de la franja etárea o ciclo educativo con la que se haya decidido trabajar. Muchos programas plasman esta inclusión de diversas maneras, graduando la intensidad del trabajo desde la difusión, sensibilización hasta la capacitación, según sea el diseño que se adopte.

El diseño de un programa supone identificar y decidir otra serie de cuestiones que dependerán de los objetivos y alcances del mismo. Por eso, una vez resuelta la cuestión estratégica de los propósitos y el alcance, si se optara por el diseño de un programa de mediación entre pares, siendo mediadores los propios alumnos, se deberá resolver una serie de tensiones —o contradicciones— que Schvarstein plantea en el siguiente cuadro:

Parámetro		Perfil	
Carácter	Obligatorio	- - X - -	Voluntario
Alcance	Todas las disputas		Algunas disputas (especificar cuáles)
Énfasis en el	Producto (resolución de la disputa)		Proceso (aprendizaje vincular)
Transversalidad	Temática		Metodológica
Relación del programa con los padres	Exclusión		Inclusión (especificar modo)
Programa de mediación	No segmentado		Segmentado (especificar criterio)

Algunas consideraciones adicionales servirán para aclarar el cuadro y el modo de utilizarlo.

- La voluntad de las partes para concurrir a la mediación es esencial, pero se confronta con la tendencia de la escuela a prescribir conductas que son obligatorias para los alumnos.

- La mediación puede hacerse extensiva a todas las disputas entre los alumnos (que ellos quieran dirimir en esta instancia) o limitarse solo a algunas, en cuyo caso habrá que especificar de qué tipo de disputas se tratará.
- La transversalidad se refiere a los contenidos que deberían atravesar todos los saberes que se trabajan en la escuela y todos los gestos institucionales mediante los cuales la escuela enseña. Estas transversalidades temáticas y metodológicas son una manifestación de la tensión que existirá entre los planos axiológico y metodológico en un programa de mediación en la escuela (Aréchaga y Brandoni, 1998) ¿Se pondrá más énfasis en los valores de la mediación como potencializadores del desarrollo humano, sin prestar tanta atención a la técnica en sí misma, o bien el aprendizaje de la técnica constituirá un objetivo prioritario?
- El énfasis del programa puede estar puesto en la resolución efectiva de las disputas reales (producto), o bien en el aprendizaje vincular que resulta de la participación en un proceso de mediación (proceso).
- Los padres pueden ser incluidos en el programa, en cuyo caso habrá que especificar para qué y cómo hacerlo.
- El programa puede ser igual para todos los alumnos, o diferente (segmentado) en función, por ejemplo, de la edad de los mismos.
- El programa puede no tener relación alguna con el sistema disciplinario existente (cosa que sería muy rara), o bien relacionarse con dicho sistema (en cuyo caso debe especificarse cuál será el tipo de relación).
- Las mismas consideraciones del punto anterior valen para la relación con el sistema de evaluación del aprendizaje de los alumnos.
- Los espacios físicos donde transcurre la mediación pueden estar diferenciados (por ejemplo, se dispone de una sala especial para las reuniones), o bien integrados con los espacios en que transcurre la actividad habitual de los alumnos (por ejemplo, en el aula).
- Lo mismo ocurre con los tiempos. Las mediaciones pueden hacerse, por ejemplo, en los recreos, o después de hora.
- Los mediadores pueden ser alumnos de la misma clase o división que las partes, o bien provenir de grados o años superiores.

- Los mediadores pueden ser designados por la escuela o por los propios alumnos.
- Si fuera la escuela que los designe, los mediadores pueden ser seleccionados en base a su buen desempeño escolar, o porque tienen un rol social valorado en la trama de relaciones con sus compañeros.
- La formación de los mediadores puede estar a cargo de docentes de la escuela, o de formadores externos contratados para tal fin.
- La supervisión del desempeño de los mediadores puede estar a cargo de la escuela o de los propios alumnos.
- El pedido de mediación puede provenir de las partes en conflicto, o bien originarse en un tercero (por ejemplo, un preceptor).
- La documentación de los acuerdos puede entregarse a la escuela, o no.
- En caso de no arribarse a un acuerdo, la mediación puede simplemente diluirse, o bien puede preverse otra instancia complementaria.
- En caso de incumplimiento de los compromisos asumidos por las partes, puede no haber sanciones y el problema derivarse al sistema habitual de resolución de las disputas en la escuela. Si hubiere sanciones, deben especificarse.
- Finalmente, la evaluación de los resultados del programa puede estar a cargo exclusivamente de la escuela, o de los alumnos, o bien de ambos, lo cual es más aconsejable.

Continuando con la hipótesis del programa de mediación entre pares, luego de analizar y definir las tensiones que este conlleva (desplegadas en el cuadro), habrá que pasar a la acción. Desarrollamos a continuación un plan de implementación posible, que puede servir tanto como modelo a seguir o a transformar.

Etapa 2: Desarrollo del programa

Según sea el diseño elegido podríamos estar ante las siguientes propuestas:

- *Los programas de capacitación a docentes* sobre herramientas conceptuales, actitudinales y comunicacionales de resolución de conflictos requieren de la organización que podría realizarse como ca-

pacitación en servicio o fuera de este. Podría organizarse la capacitación para todos los docentes (por ejemplo, en jornadas institucionales de reflexión), para un grupo o tan solo un profesor asistir a una capacitación fuera de la escuela.

- *Los programas curriculares* de negociación y/o mediación requieren la planificación del mismo, la capacitación de los docentes que los tendrán a cargo, la decisión de si estos se dictarán dentro de una materia o como un programa especial, si será obligatorio o voluntario, en horario de clase o como curso extracurricular, con o sin evaluación.
- *Mediación entre pares*
 - Capacitación en resolución de conflictos y mediación para los integrantes del equipo coordinador; profesores jefes y otros profesores, que quieran participar voluntariamente.
 - Sensibilización a todos los alumnos de los años a quienes se dirigirá el proyecto. Se puede extender a los integrantes de la comunidad educativa: todos los alumnos, padres, docentes y no docentes de distintos niveles. Se pueden emplear recursos múltiples, desde comunicaciones formales a representaciones en los actos escolares, emplear material audiovisual sobre mediaciones, hacer campañas de difusión en la escuela con el concurso de diferentes profesores y materias, etc.
 - Elección de los alumnos mediadores según los siguientes criterios: interés personal, propuesta de docentes con validación grupal, elección de docentes según características negativas de integración social (aislamiento o liderazgos negativos) u otros.
 - Entrenamiento para alumnos/as mediadores. Las capacitaciones suelen tener un mínimo veinte horas. Los contenidos de entrenamiento versan sobre los mismos conceptos que se recorrieron en este manual, intensificando la práctica de herramientas y empleando juegos de roles (el conflicto en nuestras vidas, la construcción de las percepciones personales y reconocimiento de la singularidad de cada individuo; los sentimientos; la comunicación; el esquema básico de la negociación colaborativa y mediación).
 - Administración de mediaciones. Las formas de organizar la administración de las mediaciones entre pares pueden ser múlti-

ples. Una de ellas es la organización de un centro de mediación, en el que participen quienes se desempeñan como mediadores y otros alumnos, dado que es necesario cumplir diversas funciones. Entre ellas, la recepción de los casos, la convocatoria a los mediadores, la cita a los disputantes, el registro de las mediaciones, de participantes, de cantidad de acuerdos, en fin, tareas de secretaría, así como todas aquellas acciones de difusión del servicio. También estas tareas podrían recaer sobre los coordinadores o responsables.

- Monitoreo del programa. Habrá que prever los mecanismos de sostenimiento y monitoreo, tales como:
 - Supervisión de mediadores.
 - Refuerzo de capacitación para los alumnos mediadores.
 - Inclusión de los padres y madres. Esta inclusión puede ir desde la simple información con material escrito hasta la participación directa en el programa, pasando por una conferencia, un ciclo de charlas, una etapa de sensibilización o el desarrollo de una capacitación.

Etapa 3: Monitoreo y evaluación de la puesta en marcha del programa

Cada programa tendrá que efectuar un monitoreo del funcionamiento y una evaluación del impacto del mismo, dependiente de los objetivos que se haya propuesto. En el momento del diseño, se deberán incluir los rubros y oportunidades del monitoreo, considerando reuniones periódicas de análisis, cumplimiento de las etapas y objetivos, así como pueden construirse los materiales con los que se medirá el impacto.

Hay muchas experiencias que se inician con una medición previa a la implementación, por ejemplo, con una encuesta de opinión para detectar el grado de registro y conocimiento sobre los conflictos que se pretenden abordar. Esto suele complementarse con pruebas posteriores que sirven para armar comparaciones.

Es recomendable contemplar múltiples instancias, por ejemplo:

- Evaluación del compromiso institucional con el programa.
- Trabajo en el aula con los alumnos.
- Mediaciones realizadas: cantidad, tipo de disputas, temas de las mismas, acuerdos, cumplimiento de los mismos.

- Resistencias institucionales o provenientes de algún actor institucional en particular.
- Impacto en el clima institucional.
- Funcionamiento del equipo coordinador y de las instituciones externas, si hubiera intervenido alguna.

Algunas consideraciones sobre las experiencias de programas de mediación

En los primeros tiempos de la mediación en Argentina pudimos observar que la mayor cantidad de experiencias se realizaron en escuelas de nivel medio (Brandoni, 1999). En estas, los alumnos mediadores pertenecían mayoritariamente a los años superiores, pero en ningún caso al último de forma exclusiva.

Se trabajaba en las escuelas con grupos que permanecían en ella por lo menos un año más después de ser entrenados. La intención era darle una cierta continuidad al proyecto, dado que los trabajos de sensibilización en el aula y el entrenamiento de mediadores estudiantiles lleva buena parte del ciclo lectivo. Es decir, se intentaba que el esfuerzo perdurara, que diera tiempo de armar sucesivas capas de mediadores y de observar los resultados y evaluar los efectos.

El denominador común respecto de la demanda es y ha sido una cierta preocupación por los modos violentos en que los alumnos tramitan sus diferencias y problemas.

Las resistencias de los docentes fundamentalmente se centraban en la idea de pérdida de poder propio, frente al aumento de poder que obtendrían los alumnos por estar entrenados y avalados institucionalmente para resolver sus disputas cotidianas. Si tomamos la clasificación que realizan Ianni y Pérez (1998) sobre las fuentes de poder dentro de la escuela, podríamos pensar que si alguna transformación ha de producirse, no se trataría de una disminución, sino de un cambio en la fuente del poder. Se reforzaría el poder pedagógico, cuya fuente es el grado de competencia e idoneidad, y se reduciría el poder emanado de la disciplina, que surge de la posesión de los medios de sanción, de recompensas y castigos. Se trataría de un poder tranquilizador apoyado en el reconocimiento del poder propio de cada individuo y del conocimiento que cada sujeto posee respecto de sus necesidades y sentimientos, únicos y singulares.

En aquellas experiencias en que no participaron los docentes y hubo poco apoyo de las autoridades, los alumnos adolescentes (formados por un equipo externo) confrontaron su percepción del comportamiento de los adultos con el modelo colaborativo que se proponía. Esto muestra que los alumnos pudieron haberse beneficiado en forma personal con la adquisición de nuevos conocimientos, o hasta incluso grupalmente, pero en términos institucionales el programa abonó como un elemento más en la confrontación entre alumnos-adolescentes y docentes-adultos.

Algunos programas escolares tienen conexión con instituciones de la comunidad, por ejemplo, con centros de mediación vecinales o comunitarios que atienden conflictos de los ciudadanos. Tal el caso de los Community Board de San Francisco, cuyo programa escolar es una extensión de la tarea comunitaria, y recibe los conflictos entre los adultos de la escuela, para los cuales no hay infraestructura en el programa escolar. Otra experiencia desarrollada por un organismo oficial de educación, en Australia, capacita en mediación a un docente por cada escuela en los centros comunitarios, y a la vez, estos hacen su práctica allí.

Queremos destacar la idea de que la clave del éxito de la implementación de un programa está en la participación. Así como dijimos que el resultado de una mediación depende de que el proceso haya sido percibido como justo y de que los disputantes se hayan sentido protagonistas del proceso y del acuerdo, el primer paso para que un programa funcione es que sea una respuesta a una necesidad compartida, que se vuelva un desafío en pos de mejorar una situación vivida como preocupante, y cuyo diseño sea el primer producto del trabajo común de muchos. Solo si participan de las motivaciones para el desarrollo de un programa y son parte de su creación, los miembros de la escuela podrán apropiarse de él y el programa podrá constituirse en un instrumento para el logro de las metas compartidas.

Palabras para despedirnos

La gran transformación que la escuela puede ofrecer a la conflictividad actual es el cambio en la forma de intervenir de los docentes y adultos, que como indican los estudios, puede disminuir sensiblemente la problemática. Asimismo, se puede proponer que sus alumnos incorporen, como modalidad habitual de abordar sus conflictos, la interrogación por los intereses que motivan una disputa y que estén en condiciones de diferenciar los intereses opuestos de los diferentes y los comunes, porque solo así podrán desarticular el enfrentamiento de las disputas, generar cooperación y buscar soluciones integradoras. Dicho así parece sencillo, pero no lo es. La clave del cambio está en desarmar la confrontación imaginaria que se da en todas las disputas, porque en muchos casos (y no en todos), hay más diferencias que oposiciones. Aprender a convivir, gestionar los conflictos y no encontrar pérdidas sino ganancias donde solo hay diferencias es el aprendizaje al que se puede aspirar. Ofrecer una metodología para abordar las diferencias, que mitigue el empleo de la violencia y los malos tratos ante ellas, que permita tramitar las diferencias, generando identidades que no se apoyen en el desmedro de los otros.

Varias son las razones por las que creemos que este objetivo es de difícil logro, pero no por eso menos tentador y desafiante. Uno, porque es un trabajo de contracultura, es contrario a la lógica de la exclusión y de la competencia que tan arraigadas están en el contexto social, y pueden advertirse en las más variadas expresiones sociales. En segundo término, es necesario la toma de conciencia acerca de cómo operamos y reaccionamos en los intercambios interpersonales, para lo cual es preciso una instancia reflexiva. En tercer lugar, hace falta mucha práctica de trabajo cooperativo, para apropiarse e incorporarlo.

La negociación y la mediación en el ámbito escolar permiten evitar la lógica de la imposición y la escalada de conflictividad y violencia, previenen la violencia en la medida en que proponen una elaboración del malestar a través de la palabra, el reconocimiento y el encuentro con el semejante y el diálogo.

Toda intervención en el sentido propuesto puede significar un cambio. La labor de cada uno puede ayudar a transformar la dinámica de las relaciones interpersonales.

Lo invitamos a poner en práctica lo trabajado en el Manual.

Bibliografía

- ABERASTURY, Arminda y Mauricio KNOBEL, *La adolescencia normal, Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós, 1993.
- ACEVEDO, María Patricia, Susana ANDRADA y Eliana LÓPEZ (2011): “La implicancia de la concepción de sujetos en la investigación y la intervención con jóvenes”, en Alejandro Villa, Julieta Infantino y Graciela Castro (comps.) *Culturas juveniles, Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas, Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Noveduc, Reija, 2011.
- ADASZKO, Dan y Ana Lía KORNBLIT, “Clima social escolar y violencia entre alumnos”, en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- ALICE, Mauricio, “La negociación”, *la trama revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, núm. 10, 2004, Disponible en http://revistalatrama.com.ar/contenidos/docs/010_001_esp.pdf, Fecha de consulta: 18/07/2016.
- ALZATE DE HEREDIA, Ramón, “Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar, propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- ARÉCHAGA, Patricia y Florencia BRANDONI, “La mediación, una contribución a la adquisición de normas sociales en el niño”, *Ensayos y experiencias*, núm. 24, julio-agosto 1998, Buenos Aires.
- ARÉCHAGA, Patricia, Florencia BRANDONI y Andrea FINKESLSTEIN, *Acerca de la clínica de mediación*, Buenos Aires, Librería histórica, 2004.
- AUYERO, Javier y María Fernanda BERTI, *La violencia en los márgenes*, Buenos Aires, Katz, 2013.
- BARREIRO, Telma, *Conflictos en el aula*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 2000.
- BARREIRO, Telma, *Los del fondo*, Buenos Aires, Novedades Educativas, [2009], 2015.
- BENJAMÍN, Jessica, *Los lazos de amor, psicología profunda*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- BLEGER, José, *Temas de psicología (entrevista y grupos)*, Buenos Aires, Nueva Visión, [1985], 28° edición, 1999.
- BOGGINO, Norberto, *Globalización, redes y transversalidad de los contenidos en el aula*, Rosario, Homo Sapiens, 1994.

- BONAFE-SCHMITT, Jean Pierre, “La mediación escolar: Prevención de la violencia o proceso educativo”, *revista la trama*, núm. 11, julio 2004, www.revistalatrama.com.ar, Buenos Aires, 2004.
- BOURDIEU, Pierre, “*Comprender en la miseria del mundo*”, Buenos Aires, FCE, 2007.
- BRANDONI, Florencia, “Sobre la situación en la Argentina”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- BRANDONI, Florencia, “Sobre la falta de límites y la autonomía”, *revista la trama*, núm. 11, julio 2004, Disponible en http://revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=32&ed=11.
- BRANDONI, Florencia, “Resolución de conflictos. La negociación como práctica cotidiana en la escuela”, en *La negociación*, 12ntes Gestión de las instituciones educativas, Buenos Aires, 2010.
- CASAMAYOR, Gregorio, “Tipología de conflictos”, en Gregorio Casamayor (coord.), *Cómo dar respuesta a los conflictos, la disciplina en la enseñanza secundaria*, Biblioteca del Aula, Barcelona, Grao, 1998.
- CECCHIN, Gianfranco, “Nueva visita a la hipotetización, la circularidad y la neutralidad: Una invitación a la curiosidad”, en *Revista Sistemas Familiares*, Buenos Aires, 1989.
- CHAVES, Mariana, “Culturas juveniles en la tapa del diario: tensiones entre el margen y el centro”, en Mariana Chaves y Enrique Fidalgo Zeballos, *Políticas de infancia y juventud. Producir sujetos y construir Estado*, Buenos Aires, Espacio, 2013.
- CHAVES, Mariana, Sebastián FUENTES y Luisa VECINO, *Experiencias juveniles de la desigualdad. Fronteras y merecimientos en sectores populares, medios altos y altos*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario, 2016.
- COBB, Sara, “Transcripción literal de la desgrabación del Seminario en Buenos Aires en Internas”, en Marines Suares, *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- COHEN, Richard, *Student resolving conflict. Peer mediation in schools*, Glenview (IL), GooYearBook, 1995.
- CORBO ZABATEL, Eduardo, “Mediación: ¿cambio social o más de lo mismo?”, en Florencia Brandoni (comp.): *Mediación escolar, propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- D’ANGELO, Rinty, Eduardo CARBAJAL y Alberto MARCHILLI, *Una introducción a Lacan*, Buenos Aires, Lugar, 1985.
- D’ANGELO, Luis y Daniel FERNÁNDEZ, *Clima, conflictos y violencia en la escuela*, Buenos Aires, Unicef/FLACSO, 2011.
- DIEZ, Francisco y Gachi TAPIA, *Herramientas para trabajar en Mediación*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- ELIASCHEV, Pepe, “Los medios en el medio de los conflictos”, *revista la trama*, núm. 2, diciembre 2002, Disponible en http://revistalatrama.com.ar/contenidos/larevista_articulo.php?id=10&ed=2

- FRIED SCHNITMAN, Dora, "Introducción. Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos", en Dora Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos*, Buenos Aires, Granica, [2000], 2008.
- FRIGERIO, Graciela y Gabriela DIKER (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, col. ensayos experiencias, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2005.
- FRON, Rubén, "Subjetividad y adolescencia", en Claudia Jacinto e Irene Konterlich, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Unicef-Losada, 1997.
- FEIXA, Carlos, "De culturas, subculturas y estilos", en Carlos Feixa, *De jóvenes bandas y tribus. Antropología de la juventud*, Barcelona, Ariel, 1999.
- FISHER, Roger y William URY, *Sí... de acuerdo*, Bogotá, Norma, 1991.
- FOLBERG, Jay y Alison TAYLOR, *Mediación: Resolución de conflictos sin litigio*, México, Limusa, 1992.
- FOLLARI, Roberto, *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- FORMICHELLI, María Clara, "Paradojas de la juventud posmoderna. De las categorías teóricas a la realidad", en Alejandro Villa, Julieta Infantino y Graciela Castro (comps.) *Culturas juveniles, Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas, Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Noveduc/ReiJA, 2011.
- FRIED SCHNITMAN, Dora y Jorge SCHNITMAN, *Resolución de conflictos. Nuevos diseños, nuevos contextos*, Buenos Aires, Granica, 2000, 1ª reimpresión 2008.
- FRIGERIO, Graciela, "Identidad es el otro nombre de la alteridad. La habilitación de la oportunidad", en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (coord.), *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*, col. ensayos experiencias, Buenos Aires, CEM/Noveduc, 2004.
- GALLO, Paola, "De cuando las maestras eran bravas: un apunte sobre la violencia en las escuelas", en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, col. Tramas Sociales 46, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- GARCÍA, Mauricio y Pablo MADRIAZA, "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos", *Psykhé*, vol. 14, núm. 1 Santiago, mayo 2005, Disponible en <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- GIRARD, Kathryn y Susan KOCH, *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*, Buenos Aires, Granica, 1997.
- GOLEMAN, Daniel, *La inteligencia emocional*, Buenos Aires, Ediciones B, 2012.
- HIGHTON, Elena y Gladys ALVAREZ, *Mediación para resolver conflictos*, Buenos Aires, Ad-Hoc, 1995.
- HOROWICZ, Sara R. de, *Mediación en la escuela, Resolución de conflictos en el ámbito adolescentes*, Buenos Aires, Aiqué, 1998.
- IANNI, Norberto y Elena PÉREZ, *La convivencia en la escuela: un hecho, una construcción*, Buenos Aires, Paidós, 1998.

- INGOUILLE & NELSON, Capacitación, consultoría e innovación, *Manual de negociación avanzada*, Buenos Aires, 2014.
- JODELET, Denise, “Representaciones sociales: un área en expansión”, en D. Paez, D. San Juan, I. Romo y A. Vergara, *Sida: Imagen y prevención*, Madrid, Fundamentos, 1991.
- JOHNSON, David y Roger, *Cómo reducir la violencia en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- JOHNSON, David y Roger, “Los alumnos como pacificadores”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar, propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- KANTOR, Débora, “El mandato de la prevención en discusión”, en *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires, Del Estante, 2008.
- KILLMAN, Ralph y Kenneth THOMAS, “Interpersonal conflict handling behavior as reflections of Jungian personality dimensions”, *Psychology Reports*, 1975.
- KMITTA, Daniel, “Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- KONTERLLNIK, Irene y Claudia JACINTO, *Adolescencia, pobreza, educación y trabajo*, Buenos Aires, Unicef/Losada, 1996.
- KORINFELD, Daniel, Daniel LEVY y Sergio RASCOVAN, “Las problemáticas de la convivencia escolar”, *revista la trama*, 2004.
- KORINFELD, Daniel, “Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados”, en Daniel Korinfeld, Daniel Levy y Sergio Rascovan, *Entre adolescentes y adultos en la escuela*, Buenos Aires, Paidós, 2013.
- KORNBLIT, Ana Lía, Ana Clara CAMAROTTI y Pablo Francisco DI LEO, *Brindemos con salud. Herramientas para prevenir el consumo abusivo de alcohol*, Buenos Aires, Noveduc, 2014.
- LANNA Michelle, “Conflicto y mediación. De la solución “disfuncional” a la disipación del conflicto”, en *revista la trama*, núm. 18, mayo 2006, Disponible en www.revistalatrama.com.ar.
- LAPLANCHE, Jean y Jean-Bertrand PONTALIS, *Diccionario de Psicoanálisis*, Labor 3, 1981.
- LEDERACH, John Paul y Michelle MAIESE, “Transformación”, en *revista Mediadores en Red*, año IV, núm. 10, Buenos Aires, septiembre 2006.
- LEVY, Daniel, Daniel KORINFELD y Sergio RASCOVAN, “La problemática de la convivencia escolar”, *revista la trama*, núm. 11 julio 2004, Disponible en www.revistalatrama.com.ar.
- MACHADO PAÍS, José, *Chollos, chapuzas, changas jóvenes, trabajo precario y futuro*, Barcelona, Anthropos, 1998.
- MARGULIS Mario y Marcelo URRESTI, “Juventud: presente y futuro”, en Mario Margulis, *Sociología de la cultura. Conceptos y problemas*, Buenos Aires, Biblos, 2009.

- MARGULIS Mario y Marcelo URRESTI, “La construcción social de la condición de juventud”, en Mario Margulis (comp.), *Viviendo a todo. Jóvenes, territorios, culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Siglo del Hombre, 1998.
- MARTÍN-CRIADO, Enrique, “La construcción de problemas juveniles”, *revista Nómadas*, del Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Bogotá, 2005.
- MÍGUEZ, Daniel, “Observatorio de violencia en las escuelas”. Proyecto 2006, Universidad Nacional de San Martín, Secretaría de Ciencia, Educación y Tecnología de la Nación, Argentina, 2006.
- MÍGUEZ, Daniel (comp.), *Violencia y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas”, 2014.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN ARGENTINA, “Relevamiento cuantitativo sobre violencia en las escuelas desde la mirada de los alumnos”, 2010.
- NOEL, Gabriel, “La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares”, en Daniel Míguez (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*, Buenos Aires, Paidós, 2008.
- OBIOLS, Guillermo y Silvia DI SEGNI DE OBIOLS, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires, Kapelusz, 1993.
- ONETTO, Fernando, *Climas educativos y pronósticos de violencia*, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- PALADINO, Celia, *Conflictos en el aula. Perspectivas y voces docentes*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2006.
- PIAGET, Jean, *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1932.
- PUGLIESE, Amelia, “¿Cómo resuelven los jóvenes sus conflictos? Del dominio al reconocimiento”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.
- REGUILLO, Rossana, “La mara: contingencia y afiliación con el exceso (re-pensando los límites)”, en José Manuel Valenzuela Arce, Alfredo Nateras Domínguez y Rosana Reguillo Cruz (coord.), *Las Maras. Identidades juveniles al límite*, México, UNAM, 2007.
- RUE, Joan, “El aula: un espacio para la cooperación”, en Clara Mir (comp.), *Cooperar en la escuela*, Biblioteca del Aula, Barcelona, Grao, 1998.
- SCHVARSTEIN, Leonardo, “La mediación en contexto”, en Julio Gottheil y Adriana Schiffrin (comp.), *Mediación: una transformación en la cultura*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- SCHVARSTEIN, Leonardo, “La mediación escolar en contexto”, en Florencia Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*, Buenos Aires, Paidós, 1999.

- CHVARSTEIN, Leonardo, *Psicología social de las organizaciones*, Buenos Aires, Paidós, 1991.
- CHVARSTEIN, Leonardo, “Semiótica del conflicto”, *revista la trama*, núm. 2, Diciembre 2002, Disponible en www.revistalatrama.com.ar
- SUARES, Marín, *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*, Buenos Aires, Paidós, 1996.
- STEINDL, Nora, *Tutoría y prevención de situaciones de violencia*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.
- TAUSK, Juan, (1996): “Intersecciones: mediación y psicoanálisis”, *revista Actualidad psicológica*, año XXI, núm. 237, Buenos Aires, noviembre 1996.
- THE COMMUNITY BOARDS PROGRAM INC., Gail Sadalla, Meg Holmberg y Jim Hallygan, *Conflict resolution resource for schools and youth*, (Community Boards San Francisco), 1990.
- TORRADO, Susana, “La ruptura del lazo social”, *Suplemento Ñ*, diario *Clarín*, 27/3/2004.
- TORRADO, Susana, “Vivir apurado para morir joven. Reflexiones sobre la transferencia intergeneracional de la pobreza”, en Hernán Otero y Guillermo Velásquez, *Poblaciones argentinas. Estudios de demografía diferencial*, Tandil, IEH-Centro de Investigaciones Geográficas, 1997.
- THOMAS, Kennet, “El conflicto y la resolución del conflicto”, en Marvin Dunnette, *Cuaderno de psicología industrial y organizativa*, Chicago, Rand Mc Nally, 1976, Disponible en file:///C:/Users/user/Downloads/TKSP0003e_preview.pdf, Fecha de consulta 5/8/16.
- TORREGO, Juan Carlos (coord.), *Mediación de conflictos en instituciones educativas*, Barcelona, Narcea, 2000.
- URY, William, Jeanne BRETT y Stephen GOLBERG, “Getting Disputes Resolved”, Cap. I, Jossey Bass, 1989.
- VILLA, Alejandro, Julieta INFANTINO y Graciela CASTRO (comps.), *Culturas juveniles, Disputas entre representaciones hegemónicas y prácticas, Ensayos y experiencias*, Buenos Aires, Noveduc/ReiJA, 2011.
- VON NEUMANN, John y Oskar MORGENSTERN, “Theory of Games and Economic Behavior”, 1943, Disponible en <http://press.princeton.edu/chapters/i7802.pdf>.
- VON NEUMANN, John y Oskar MORGENSTERN, “Theory of Games and Economic Behavior”, 1944, Disponible en <http://press.princeton.edu/chapters/i7802.pdf>, Fecha de consulta: 18/07/2016.
- WATZLAWICK, Paul, *¿Es real la realidad?*, Barcelona, Paidós, 1994.
- WEBER, Max, *Economía y sociedad*, México, FCE, [1922], 1996.

El presente trabajo tiene por finalidad brindar formación conceptual y técnica para abordar de manera cooperativa los conflictos, tanto aquellos que tienen como protagonistas a los docentes, como los de sus alumnos y otros actores de la comunidad educativa. Esta publicación se dirige a los educadores, porque como la relación pedagógica es estructuralmente asimétrica, esa asimetría responsabiliza al adulto del rumbo de la convivencia escolar. Nos dirigimos a los adultos y docentes de la escuela, no solo porque son un pilar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también porque están involucrados de modo personal y particular en la transmisión de conocimientos y valores y en la forma de vincularse con sus autoridades, sus pares o compañeros de trabajo, sus alumnos y la comunidad educativa en general.

