

PREVENCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA URBANA

Entrenamiento en:

Abordaje constructivo de conflictos. Construcción de convivencia



Ministerio de seguridad
VINCULOS



CASA DE LA PAX CULTURA
Asociación Civil
Personería Jurídica N° 982/11

Carta de presentación

Lo que van a encontrar en este material de apoyo, ha surgido de un proceso colaborativo entre el sector público representado por el Programa Vínculos del Ministerio de Seguridad y el sector privado representado por la Asociación Civil Casa de la Pax Cultura.

Se trata de un esfuerzo colaborativo y cooperativo, ya que la suma de buenas voluntades más el construir colectivamente atraviesan todo el proceso.

La agenda 2030 de ONU que se reunió en Quito Ecuador estableció los 17 Objetivos Sustentables. Es nuestro objetivo cumplirlos a todos y cada uno pero ponemos especial énfasis en el número 16 “Paz justicia e instituciones sólidas” y 17 “Alianzas para lograr los objetivos”.

Tenemos la expectativa de que este material les permita recordar lo aprendido, les sirva de guía para la realización de las réplicas que son parte de este curso, y sea un modelo para imitar, lo que hayan percibido como valioso en esta formación según sus vivencias.

Les deseamos el mayor de los éxitos.

Equipo Docente



ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEL CUADERNILLO DE PREVENCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA

• Carta de Presentación	Pág. 03
• Índice material de apoyo	Pág. 04
• Volante de difusión del curso	Pág. 06
• Cartilla Informativa	Pág. 06
• Modelo pedagógico de la formación.....	Pág. 09
• Programa analítico de los 10 encuentros	Pág. 10
• Evaluación final réplica en cascada.....	Pág. 11
• Localización geográfica de las formaciones.....	Pág. 12
• Bibliografía	Pág. 13
• “Alcanzar la paz” Diez caminos para resolver conflictos en casa el trabajo y el mundo. William Ury.....	Pág. 14
• “El rol del facilitador en la construcción de consenso y la gestión de conflictos.” Carmen Mac Cormak	Pág. 18
• “Contra el desamparo”. Perla Zelmanovich	Pág. 23
• “Acerca de una ley estructurante y el ‘vivir juntos’ en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación.” María Beatriz Greco ..	Pág. 32
• “Manual para la formación y la capacitación en mediación comunitaria ” Transformación constructiva de los conflictos	Pág. 43
• “Manual para la formación y la capacitación en mediación comunitaria” Métodos alternativos para resolver o transformar los conflictos	Pág. 62

- “Pedagogía de la paz: construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos” Jorgelina Amstutz; Elda Mazzarantani; Marta Paillet.

Cap. II: Teoría general del conflicto..... | **Pág. 72**

- “Pedagogía de la paz: construir la convivencia manejando adecuadamente los conflictos” Jorgelina Amstutz; Elda Mazzarantani; Marta Paillet.

Cap. III Recursos para el manejo adecuado de conflictos | **Pág. 88**

- “Alcanzar la paz” William Ury. Cap. 1 “El tercer lado” | **Pág. 128**

- “Alcanzar la paz” William Ury. Cap. 5 “Prevenir proveedor, maestro, constructor de puentes..... | **Pág. 142**

- “Alcanzar la paz” William Ury. Las 10 voces del tercer lado | **Pág.159**

- C.E.S.U.P. “Manual para la formación y la capacitación en mediación comunitaria” Módulo II Comunicación efectiva y no violenta..... | **Pág. 161**

- Diapositivas sobre Comunicación no violenta..... | **Pág. 179**

- Apuntes sobre el método “Hablar hasta entendernos” | **Pág.182**

- Apuntes sobre Diálogos generativos..... | **Pág. 185**

- Apuntes sobre Diálogos apreciativos creados por el

Dr. David Cooperrider..... | **Pág. 186**

- Apuntes sobre Diálogos Nansen..... | **Pág. 188**

- Réplica en cascada | **Pág. 190**

- Frase del libro “Contra pedagogías de la crueldad”

de Rita Segato..... | **Pág. 194**

- Metas de desarrollo sostenible 2030..... | **Pág. 195**

VOLANTE DE DIFUSION DEL ENTRENAMIENTO EN ABORDAJE CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS:

¿QUIÉNES ORGANIZAMOS Y DESARROLLAMOS EL ENTRENAMIENTO?

Casa de la Paz Cultural Asociación Civil sin fines de lucro. Registro: Ins. 7882 del 07/11/17 en GJ. Provincia de Santa Fe. Se aceptan transferencias a: transferencias@casadepaz.org.ar
www.casadepaz.org.ar

Programa Vinculos: Programa del Ministerio de Seguridad de la Provincia de Santa Fe para la prevención social de la violencia y el delito en gobiernos locales. Orientado a la cohesión y el trabajo conjunto de las autoridades provinciales y locales.

La Asociación Civil Casa de la Paz Cultural junto al Observatorio de Santa Fe y al Programa Vinculos buscan que se cumplan las Esferas Sociales para el año 2018. Formando a los gobiernos de 116 países en la GOU.

Nos interesa especialmente cumplir con todos y cada uno de los 17 objetivos sostenibles de la Agenda 2030: Instituciones sólidas y "Alianzas para lograr los objetivos".

OBJETIVOS

El objetivo de esta capacitación es dotar a personas que viven en zonas de alta vulnerabilidad, de herramientas para poder intervenir en la prevención de conflictos en sus comunidades y también para actuar en caso de que los conflictos se hayan manifestado. Para ello se entrenará en técnicas de diálogo y de diseño de procesos de diálogo para dejar la participación y la construcción colectiva de soluciones.

La capacitación las habilitará para que puedan:

- Tener un primer acercamiento a la convivencia
- Realizar acciones de prevención de conflictos
- Aprender:
 - técnicas de prevención y resolución
 - evaluar y acordar cómo construir juntos
 - a construir transformaciones efectivas

REPÚBLICA EN CASCADA

Cada cursoante, al finalizar el entrenamiento, deberá facilitar un pequeño taller que lleve a un grupo de personas en su comunidad de su propia organización, comunicando las temáticas que aprendió.

La duración mínima del taller será de 4 horas.

Para ello contarán con el acompañamiento de los docentes quienes les apoyarán en la capacitación.

¿QUÉ PERMITE LA REPÚBLICA?

Queremos pensar en cómo podemos tener el curso, tener contacto con los recursos disponibles y herramientas y trabajar colaborativamente en beneficio de la comunidad.

Impacta positivamente con una información especializada.

¿A QUIÉN ESTÁ DIRIGIDA LA CAPACITACIÓN?

- Miembros de las Organizaciones de la comunidad
- Personal del Estado
- Intervenientes en los casos de Violencia Urbana y Resiliencia social

OBJETIVOS GENERALES

Los objetivos generales son lograr fortalecer vínculos y construir comunidad.

La construcción de todos tanto locales como entre las organizaciones no gubernamentales y los agentes de administración pública.

El aprendizaje es donde se da el especial énfasis.

Serán Facilitadores Comunitarios el Proceso de Consenso y de Construcción de Redes para resolver la complejidad creciente de la vida urbana trabajando todos juntos.

La capacitación redundará en mejores relaciones entre los miembros de la comunidad, construyendo convivencia y disminuyendo situaciones conflictivas y de violencia entre ellos.

Mediante ella se promueve la Prevención social de la violencia, permitiendo a los vecinos producir seguridad en conjunto con los agentes públicos. Asimismo fortalecerá la Cohesión Social, que es el verdadero antídoto de la violencia urbana.

METODOLOGÍA

Se dictarán 10 clases de 4 hrs. cada 15 días a partir de julio 2018 en lugares a confirmar en las siguientes zonas:

ROSARIO CASILDA ROLDÁN

PREINSCRIPCIÓN

Se realizarán entrevistas con los preinscriptos aspirantes al entrenamiento a los fines de la selección de los participantes.

CONTACTOS

CASILDA
Cecilia Ortega
ceciliaortega@casadepaz.org.ar

ROLDÁN
Luzmila Díaz
luzmila@casadepaz.org.ar

ROSARIO
Natalia Lapcia
natalia@casadepaz.org.ar



Con este volante fue convocada la población de las 3 zonas seleccionadas.

CARTILLA INFORMATIVA

Fundamentación

La decisión de presentar este programa de formación en construcción de convivencia y abordaje constructivo de conflictos, con énfasis en la adquisición de habilidades de diálogo, elementos de negociación y dispositivo de ruedas o rondas para la convivencia; se toma a partir del diagnóstico de las zonas donde la violencia creciente, el aumento en los casos de lesiones con armas de fuego, los homicidios en peleas callejeras, el escaso valor de la vida humana, nos llevan a buscar la reconstrucción del tejido social, la circulación de la palabra y el restablecimiento de la convivencia.

Aunque los seres humanos poseemos una tendencia natural a convivir con los otros, la convivencia social es una construcción, no se da naturalmente en una sociedad en que el egoísmo y la codicia son movilizadores de las acciones. Si queremos tener nuevas formas de convivencia social que garanticen la protección de la vida, los derechos humanos y la felicidad, debemos construirlas. La convivencia se aprende, se construye y se enseña. Es tarea de toda la vida de una persona y de una sociedad.

Los "quienes estratégicos" al decir de Lederach, los que se autoerigen en agentes de

cambio, buscando atender necesidades y derechos de los demás, cumplen un rol vital en la construcción de la convivencia social, ya que facilitan el diálogo y gestionan la resolución de conflictos en el barrio y su entorno. Esas son las personas que seleccionó el Programa para entrenarlos en nuevas habilidades y entregarles estrategias y herramientas del paradigma del consenso, de la construcción colectiva de la realidad, del abordaje constructivo de situaciones problemáticas y conflictos.

Los agentes exógenos de intervención como por ejemplo los agentes de seguridad, el ejército, solo son eficientes y operativos, si logran empoderar y dar herramientas a los habitantes del espacio donde la violencia, el maltrato y los homicidios son respuestas aprendidas. Solo con agentes endógenos, del mismo barrio o localidad donde está la problemática, podemos esperar acciones sostenidas en el tiempo, que son las que provocan cambios sustentables.

Promover un espacio de encuentro reflexivo entre quienes tienen este compromiso social colaborará con el intercambio de emociones, experiencias y prácticas, que pueden retroalimentar el rol y la tarea que naturalmente ejercen y les ha sido socialmente legitimada.

La intervención sistémica que consideramos más adecuada en este caso, es la FORMACIÓN DE LOS VECINOS DENTRO DE SU MISMO TERRITORIO. No se trata de una capacitación formal pre-estructurada, sino de un entrenamiento pensado a la medida de las necesidades de cada comunidad.

El humano es un ser de aprendizaje, aprende desde que nace, aprende lo que le sirve y lo que no le sirve. Se trata de enseñar a aprender pero en este caso se necesita poner énfasis en todo lo que hay que desaprender, para lograr condiciones de vida que puedan de verdad llamarse humanas.

Esto es el propósito central de este Programa que pretende introducir nuevas herramientas y dispositivos pedagógicos que permitan recuperar el diálogo, abordar constructivamente los conflictos y reconstruir la Convivencia (vivir con otros).

Este entrenamiento permite reconocer el derecho humano a la vida, pero no una vida miserable llena de violencia y de miedo. Sino una vida digna caracterizada por vínculos sanos, confiables y colaborativos.

Prevención social de la violencia: coproducción de la seguridad.

Los entrenamientos a realizar son en las comunidades con más alto nivel de homicidios y violencia de la zona: Sur de la Provincia de Santa Fe, Rosario y Gran Rosario, corredor de la Ruta 9 entre las localidades de Funes y Carcarañá y corredor de la Ruta 33 entre las localidades de Casilda y Firmat.

La elección de estos espacios que son conocidos como las “zonas calientes” de la Provincia, tiene como intencionalidad central hacer las intervenciones en el medio mismo del territorio vulnerable marcando con la presencia en el lugar, el reconocimiento y el compromiso de los que van a intervenir.

El entrenamiento pondrá el énfasis en adquirir habilidades y herramientas que permitan las acciones preventivas para disminuir la transformación violenta de la conflictividad retomando el diálogo, la construcción de confianza y la recuperación de la circulación de la palabra en los mismos lugares en los que se ha perdido.

La formación permitirá a personas que viven en esas comunidades ser ejecutores de procesos de diálogo y construcción colectiva de las soluciones a través de COMUNICACIÓN NO VIOLENTA y TÉCNICAS ESTRUCTURADAS DE DIÁLOGO Y CONSENSO. Esto permite una

democracia participativa con los conocimientos de gestión necesaria para evitar el diálogo adversarial y su necesaria consecuencia: la construcción de una matriz de violencia.

Cuando la población de un barrio se empodera y se apodera de los espacios públicos construye seguridad y evita la presencia de la violencia monopólica del Estado como único e improbable instrumento de prevención. Este es un modo más de coproducir seguridad.

Descripción del proyecto

La situación en que vive la población del distrito Noroeste del Gran Rosario, el Corredor de la Ruta 33, y el Corredor de la Ruta 9, nos llevan a la necesidad de intervenir desde el sector público y desde el sector privado, abordando con múltiples intervenciones sistémicas esta realidad de complejidad creciente, en donde la pobreza y las carencias de todo tipo llevan a niveles de delito y manifestaciones de violencia que resultan incompatibles con la dignidad humana.

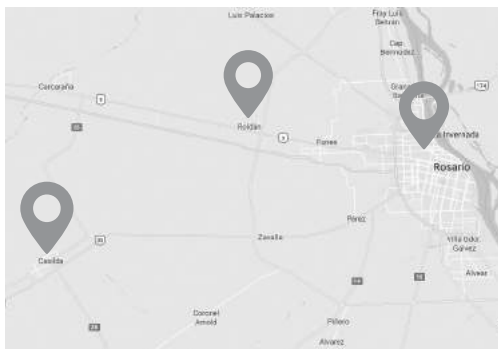
Lugares de dictado del curso:

Las acciones propuestas de entrenamiento, capacitación y formación a los integrantes de esas comunidades dentro del espacio geográfico de las mismas, es lo que llamamos técnicamente una intervención territorial.

Desde el sector privado, Casa de la Pax Cultura Asociación Civil, promueve entrenar en la construcción de cultura de paz, desaprendiendo maltratos mutuos, violencia y respuesta de ruptura frente a todo tipo de conflictos.

Desde el sector público, en este caso el Ministerio de Seguridad Social aporta significativamente a través del Programa Vínculos y de la Dirección de Seguridad Comunitaria.

Una acción altamente significativa por su impacto en la comunidad, en el mismo territorio, es la realización por parte de cada uno de los cursantes, de la Réplica en Cascada. Se trata de que cada cursante, comparta con los integrantes de su comunidad lo aprendido. Esta es una acción preventiva de difusión que extiende el impacto de la formación a la comunidad.



Objetivos

- Lograr prevención de la violencia y construcción de seguridad en las localidades involucradas en el Programa.
- Implementar un proceso de aprendizaje colectivo, mediante actividades de ejercitación, con énfasis en abordaje constructivo de conflictos, habilidades comunicacionales de diálogo y generación de acuerdos.
- Favorecer la construcción de redes territoriales de participación comunitaria, construcción de seguridad y apropiación del espacio público.
- Lograr mejorar la convivencia pacífica y la cohesión social en cada una de las tres zonas

de trabajo, adquiriendo habilidades y estrategias.

- Promover el intercambio de saberes, vivencias y experiencias positivas entre los cursantes.
- Desaprender conductas que promueven maltratos y violencia, aprender la comunicación no violenta.
- Aprender el trabajo grupal, el dialogo generativo y apreciativo, como herramientas de empoderamiento.

Beneficiarios:

El programa incluye 3 localizaciones diferentes: Corredor de la Ruta 33, Corredor de la Ruta 9 y Distrito Noroeste de la ciudad de Rosario.

Las personas directamente beneficiadas por la formación serán 120 que además replicarán lo aprendido ampliando a $(120 \times 40 =)$ 4.800 personas que estarán en condiciones de disminuir los niveles de conflictividad y la violencia manifestada en sus comunidades. Adquirirán habilidades y estrategias para intervenir en las situaciones problemáticas y conflictos con herramientas de diálogo y comunicación que permitirán un alto nivel de prevención del escalamiento de conflictos, malestar social y violencia directa.

En forma indirecta y por la acción de los entrenados esperamos llegar a no menos de 80.000 personas en forma inmediata, habitando zonas de alta vulnerabilidad social con fuertes expresiones de violencia.

Los beneficiarios indirectos de este Programa que reduce drásticamente niveles de violencia y promueve convivencia y participación democrática en las poblaciones en las que ejerce influencia directa son:

60.600 personas en Corredor Ruta 33 (Casilda 35.058, Chabas 7.248, Firmat 18.294), 23.723 personas en Corredor Ruta 9 (Roldán 14.299, Funes 5.314, Carcarañá 4.110), 170.765 habitantes en Distrito Noroeste.

MODELO PEDAGÓGICO

El modelo consta de 4 etapas claramente diferenciadas con un valor y un fundamento cada una que hace que sean imprescindibles y que deban ser desarrolladas en el orden establecido.

1) CONVOCATORIA:

- *Convocatoria de docentes y auxiliares:*

Para la selección de los docentes y auxiliares se tuvo especialmente en cuenta la experiencia en formar agentes de cambio territoriales ya que difiere totalmente del modelo de formación académico.

- *Convocatoria a los cursantes:*

Como se trata de formar gente que habita en el lugar elegido por sus niveles de inseguridad y violencia, es fundamental que en la convocatoria se incluyan personas que representen los distintos sectores de la comunidad a trabajar, otorgándosele total preferencia a los residentes en la zona.

Otro aspecto muy interesante es que deben estar representadas todas las instituciones que tienen actividades dentro de esa zona geográfica. Por ejemplo organizaciones políti-

cas, sociales, representantes de distintas religiones, uniones de vecinos y toda otra agrupación artística, deportiva y/o cultural que tenga su desarrollo en el ámbito geográfico donde se va a llevar a cabo la experiencia educativa.

Del éxito de la convocatoria en cuanto a su diversidad de extracciones y en cuanto a su diversidad en los niveles educativos de las personas seleccionadas, dependerá no solo el éxito de la formación en sí misma, sino el éxito de la expansión de lo aprendido a través de las réplicas y las redes que se constituyan en el barrio.

2) ENTREVISTAS:

La selección se cierra con una **entrevista** personalizada con los docentes, coordinadores y agentes del programa donde con cada uno de los cursantes **se acuerda la participación** y se formaliza el Contrato Didáctico, construyéndose el “**vínculo**” necesario para que la capacitación posterior tenga éxito.

El objetivo de esta entrevista es seleccionar a aquellas personas que tienen el firme propósito de trabajar por la comunidad y lo muestran con las actividades que vienen realizando.

Otro objetivo es “filtrar” a todos los que puedan presentarse a tomar el curso porque es gratuito o porque tienen como único interés la obtención de un certificado más.

3) DICTADO DEL CURSO:

Serán 10 encuentros de 4 horas cada uno en cada localización de la formación.

PROGRAMA ANALITICO DE LOS DIEZ ENCUENTROS

ENTRENANDO EN ABORDAJE CONSTRUCTIVO DE CONFLICTOS Y CONSTRUCCIÓN DE CONVIVENCIA

Primer Encuentro: Relaciones Humanas y Convivencia. El ser humano un ser en relación. Relaciones humanas saludables: relaciones confiables. La construcción de confianza: Reconocimiento y Comunicación. El desamparo. La Ley del Convivir: “el que esta recibe al que llega”. El entramado social. La red construye nuevo entramados. Las redes territoriales. La red potencial y la red real o activa. La visibilización de las redes. Que, como y cuando realizamos interacciones sociales. Que colabora en la cohesión social y logro de objetivos comunes. De qué manera las redes nos ayudan a generar espacios de diálogo, encuentro, contención y desarrollo. Como gestionamos la convivencia en la diversidad de las distintas personas que conformamos una comunidad. Que ponemos en juego para generar vínculos.

Segundo Encuentro: Conflicto: su Abordaje constructivo. Que es el conflicto: como lo considera el paradigma del Litigio y que es el Abordaje constructivo de conflictos y situaciones problemáticas. El conflicto y su percepción. Cambio y Conflicto. Percepción y conflicto. Elementos del conflicto: Partes, percepciones, posiciones e intereses. El contexto del conflicto. Clases de conflictos. Conflicto y violencia. Violencias según Galtung. Los quienes estratégicos en la gestión del conflicto Lederach.

Tercer Encuentro: Como intervenir en conflictos propios y ajenos. Mediación, Negociación, Facilitación Modelos adversariales de intervención: sus consecuencias en territorio. Mapas mentales. Prevención del conflicto. El tercer lado. Cuando y como intervenir en el conflicto. Análisis de intervenciones sistémicas sus ventajas, sus riesgos. Prevención de escalada en el

conflicto. Transformación de conflicto. Lecciones aprendidas y buenas prácticas.

Cuarto Encuentro y Quinto Encuentro: Habilidades del Líder comunitario: Comunicación. Manejo de emociones. Comunicación de la escuela de Palo Alto. Axiomas. Empatía. Escucha Activa. Abordaje de conflictos y situaciones problemáticas. Comunicación No Violenta (los cuatro pasos).

Sexto Encuentro: Un proceso de mediación comunitaria básico. Principios de mediación. Cuando mediar. Diseño de procesos de diálogo: diálogo adversarial y diálogo colaborativo. Diálogo generativo. Diseño del proceso de un diálogo apreciativo: elementos de planificación y gestión en la comunidad desde el paradigma apreciativo.

Séptimo Encuentro: El líder comunitario como Facilitador de acompañamiento en un proceso colaborativo de consenso. Reuniones operativas: roles y registro. La circulación de la palabra y la escucha activa como condiciones previas a un proceso de construcción colectiva de cambios y transformaciones. Análisis de casuística.

Octavo Encuentro: Recapitulación y Réplica en Cascada.

Noveno y Décimo Encuentro: Trabajo preparatorio y Réplica en cascada

4) EVALUACIÓN FINAL: RÉPLICA EN CASCADA.

La evaluación final del curso será la realización de una réplica en cascada. El propósito de la réplica es llegar al mayor número de personas de la comunidad con los siguientes mensajes:

- Mostrar a otras personas que hay un modo diferente de abordar las problemáticas en los barrios
- Que el abordaje constructivo de conflictos, sin práctica alguna de violencia es posible y relativamente sencillo.
- Que es posible hablar hasta entendernos si utilizamos diálogos generativos y conversamos a través de la comunicación no violenta.

La práctica de la réplica permite que muchas personas que no han podido tomar el curso que ofrecemos, se enteren de que existen herramientas y modos diferentes de abordar las situaciones problemáticas y los conflictos.

Se trata de elegir uno o varios temas de los aprendidos durante el curso y diseñar la hoja de ruta para un taller de 4 horas, donde combinando exposición teórica con experimentación práctica, se comunica al mayor número de personas, al menos una parte, de lo que recibimos en la capacitación.

La réplica será desarrollada en la comunidad en la que se desenvuelve y/o de la organización social para la que trabaja.

Así como todo el curso estuvo atravesado por la voluntariedad expresa de hacerlo, en la réplica nadie es obligado a tomar el taller. Asimismo la tónica que atraviesa el pequeño taller es de respeto al otro, colaboración mutua, y construcción colectiva del conocimiento.

Lugar donde se desarrolla la réplica: la elección del lugar donde se va a desarrollar la réplica está en manos de los cursantes, pero debe reunir las siguientes condiciones:

- Un espacio amplio donde las personas se coloquen preferentemente en círculo y donde los asientos sean movibles para pasar de la escucha teórica a trabajos grupales.
- Con muy buena luz y ventilación.

INFORME DE LAS REPLICAS:

Siendo una condición de acreditación la realización de las réplicas, sus informes deben ser presentados por escrito a los docentes o auxiliares docentes del curso, con las siguientes especificaciones:

1) Lista de los concurrentes, con sus nombres, documentos y firmas, en original. Se utilizarán tantas hojas como sean necesarias.

LUGAR:

CANTIDAD DE PARTICIPANTES

FECHA DEL TALLER:

NOMBRE DEL DICTANTE:

Nro.	Nombre y apellido	Teléfono	Mail	Firma
1				
2				
3				
4				

- 2) Constancia de las autoridades del lugar donde se desarrolló, indicando día y horario.
- 3) Como mínimo 4 fotos que muestren el lugar donde se desarrolló, una vista general de las personas que concurrieron y los dictantes durante el desarrollo de la réplica.
- 4) Una página indicando la hoja de ruta que se siguió en el taller.
- 5) Una copia en blanco y negro de la presentación utilizada.
- 6) Si se pasó algún video o se utilizó algún dispositivo pedagógico, indicarlo.

LOCALIZACIÓN GEOGRAFICA DE LAS FORMACIONES

- 1) El distrito Noroeste del Gran Rosario.
- 2) El corredor de la Ruta 33, Casilda.
- 3) El Corredor de la Ruta 9. Roldán.
- Las acciones propuestas de entrenamiento, capacitación y formación a los integrantes de esas comunidades dentro del espacio geográfico de las mismas, es lo que llamamos técnicamente una intervención territorial.

La Casa de la Pax Cultura es la Asociación Civil sin fines de lucro que tendrá a su cargo la Coordinación General de la Formación y los fondos serán provistos desde:

- 1) El Programa Vínculos de la Dirección de Territorialidad del Ministerio de Seguridad,
- 2) La Casa de la Pax Cultura

Coordinación pedagógica: Dra. Marta Paillet por la Casa de la Pax Cultura.

Administración de recursos: Cdora. Estela Tustanovsky por la Casa de la Pax Cultura.

Logística: Ing. Patricia Zapata por la Casa de la Pax Cultura.

Docentes: Dra. Elba Acosta, Dra. Pamela Borelli, Dra. Natalia Frizzo, Dra. Silvina Gerbaudo y Dra. Mónica Miglianesi.

Agradecemos especialmente la colaboración sostenida y permanente que ha tenido la Dirección de Seguridad Comunitaria a través de su Director Pablo Suarez y de su equipo integrado por: Sonia Delgado, Natalia Lapolla, Lisandro Díaz, Alejandro Cabral y Raúl Ríos.

BIBLIOGRAFÍA

- Amstutz, Jorgelina; Mazzarantani, Elda; Paillet, Marta: Pedagogía de la Paz. Construir la Convivencia manejando adecuadamente los Conflictos. Santa Fe, Fundación Bica. 2004
- Arce Rojas, Rodrigo: Facilitación de procesos sociales. Manual para facilitar acuerdos sociales en el marco de la gobernabilidad democrática intercultural. Lima, Care. 2012.
- Bachrach, Estanislao: En cambio. Sudamérica, 2014.
- Baruch Bush, Rober A.; Folger, Joseph: La promesa de mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros. Barcelona. Granica. 1996.
- Bauman, Zygmunt: Daños colaterales: Desigualdades sociales en la era global. Fondo de Cultura Económica. 2011.
- Caram, María Elena: Algunas ideas sobre facilitación. Mediadores en Red. Año I- No. 2. 2003.
- CESUP Centro de seguridad Urbana y prevención S.C.: Manual para la formación y capacitación en mediación comunitaria. México, 2014.
- Conforti, Franco: Construcción de Paz. Dykinson, Madrid, 2017.
- Cooperrider, David; Magruder Waltskins, Jane: Diálogos apreciativos. Un paradigma de transformación. Artículo.
- Diez, Francisco; Tapia, Gachi: Herramientas para trabajar en mediación. Bs. Aires, Paidós. 2006
- Entelman, Remo: Teoría de los conflictos. Hacia un nuevo paradigma. Gedisa, 2005.
- Fried Schnitman, Dora: Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas. Montevideo, Granica S.A., 2007.
- Goleman, Daniel: La inteligencia emocional. Javier Vergara, 1999.
- Ingouville, Francisco: Relaciones creativas. Como aplicar la imaginación en las infinitas negociaciones de la vida para obtener mejores relaciones y mayores resultados. Gran Aldea Editores - 5ta edición.
- Kofman, Fredy: Metamanagement Tomo I. Aprendiendo a aprender. Granica, 2001.
- Lederach, John Paul; Diez, Francisco; Nató, Alejandro: El modelo de transformación de conflictos. Conferencia.
- Manual construcción de consenso: los procesos colaborativos. Editado por la Fundación para el Cambio Democrático. Buenos Aires. 2002.
- Maturana, Humberto; Verden Zoller, Gerda: Amor y Juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia. Santiago de Chile, Granica S. A. 2011.
- Maturana, Humberto: Emociones y lenguaje. En educación y política. J.C. Saez Editor.
- Nató, Alejandro Marcelo; Rodríguez Querejazu, María Gabriela; Carbajal, Liliana: Mediación Comunitaria. Conflictos en el escenario social urbano. Buenos Aires, Universidad. 2006.
- Rosenberg, Marshall B.: Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Buenos Aires, Gran Aldea. 2008.
- Satir, Virginia: Relaciones humanas en el núcleo familiar. México. Pax, 1988.
- Tapia, Gachi; Spadoni, Eliana; Levi, Tomás : La Facilitación comunitaria: Una urgencia en los bordes de la facilitación, la mediación comunitaria y la planificación colaborativa". La Trama. Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos. Número 49, mayo 2016.
- Universidad Nacional de San Martín: Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas. Ministerio de Educación. 2008.
- Ury, William: Alcanzar la paz. Paidós, 2000
- Ury, William: Supere el No., Grupo editorial Norma, 1991.
- Watzlawick, Paul; Beavin Bavelas, Janet; Jackson, Don: Teoría de la Comunicación Humana. Barcelona, Herder. 1998.



“ALCANZAR LA PAZ”

Diez caminos para resolver conflictos en casa el trabajo y el mundo.

William Ury.

INTRODUCCIÓN

¿Estamos condenados a pelear?

Hoy en día no hay ningún desafío más importante que el de abordar nuestras diferencias. Este desafío se plantea tanto en la escala más pequeña como en la mayor. Según nos dicen los psicólogos, entre todos los factores que influyen sobre el éxito de un matrimonio, el más crítico es la habilidad para resolver los conflictos de modo cooperativo. Lo mismo es cierto en todas las otras relaciones: entre amigos, socios comerciales, vecinos o naciones. Nuestro hábito de caer en peleas es el mayor destructor de las relaciones. La danza del conflicto destructivo nos resulta familiar. La vemos cuando dos niños se pelean por un juguete, dos departamentos de una empresa se disputan una partida presupuestaria, o dos grupos étnicos se enfrentan por territorios. El lenguaje del conflicto es universal. “Yo quiero eso.” “¡No, lo quiero yo!” “¡Yo tengo razón!” “No, soy yo quien tiene razón! ¡Tú estás equivocado!” “¡Yo soy el más fuerte!” “No, lo soy yo!”

Pronto quedamos atrapados en una lucha, en la cual sí uno abandona primero significa que estaba equivocado. Cuando hablo de pelea no me refiero a “pelear para divertirse”, como en la pelea deportiva, ni a una “pelea limpia”, como en una discusión matrimonial, ni tampoco a una pelea “por una parte del mercado”, como en una competencia comercial, sino al intento de resolver el conflicto mediante el empleo de la coerción y la fuerza. Empleo la palabra “pelea” como abreviatura del tipo de conflicto destructivo que arruina las relaciones, lleva a dilapidar dinero y destruye las vidas.

La pelea está en todas partes

Lamentablemente, la pelea abunda. En el hogar, toma la forma de discusiones viciosas, disputas familiares y agresiones físicas. En el trabajo, irrumpe como conflicto entre oficinas, huelgas y juicios. En la comunidad, aparece como batalla legal, violencia escolar, guerra de pandillas y tumultos. En el mundo, existe como terrorismo y guerra.

El asesinato de abril de 1999 en la Colombine High School de Littleton, Colorado, que se llevó las vidas de catorce jóvenes y un maestro, es un ejemplo extremo, pero no único. Todos los años, solamente en los Estados Unidos son asesinadas veinte mil personas. Casi un millón de mujeres jóvenes o maduras son atacadas o violadas por sus parejas o ex parejas; se entablan más de quince millones de juicios, y se gastan más de ciento cincuenta mil millones de dólares en costas.

En el escenario mundial, las guerras en la ex Yugoslavia, con sus decenas de miles de víctimas y millones de refugiados, son solo algunas de las más de veinte guerras en gran escala que azotan el mundo al final del milenio. Hay decenas de otros conflictos violentos entre grupos. Incluso en los países que no padecen la guerra, el terrorismo hace cundir el miedo. Si el camión que hizo volar partes del World Trade Center en la ciudad de Nueva York en febrero de 1993 hubiera contenido

una bomba nuclear del tamaño de una uva (bomba cuyo diseño básico puede encontrarse en Internet), habría matado a todas las personas que se encontraran dentro de un radio de poco menos de cinco kilómetros. Nadie está seguro.

En todas partes se está peleando, y a un costo enorme. Estas peleas ponen en peligro nuestra felicidad en el hogar, nuestro desempeño en el trabajo, la calidad de vida en nuestras comunidades y, en última instancia, en esta época de destrucción en masa, nuestra supervivencia colectiva.

Parece inevitable

En todos los lugares a los que voy, al hablar con líderes políticos y ejecutivos de empresas, maestros y estudiantes, invariablemente encuentro un profundo pesimismo acerca de la capacidad humana para poner fin a la pelea destructiva. Recuerdo un encuentro académico realizado en la década de 1980, en el cual el orador principal (una mujer) formuló una ambiciosa propuesta para prevenir las guerras en el Tercer Mundo. Les pidió a las superpotencias que retiraran todas las tropas desplegadas más allá de sus fronteras. La audiencia se agitó incómoda, sorprendida por esta propuesta osada y aparentemente poco realista, hasta que un intelectual pudo expresar su objeción: "Aguarde un minuto. No se puede evitar la guerra. ¡Está en la naturaleza humana!"

Una mirada superficial a los títulos periodísticos del siglo XX, el más sangriento de la historia humana deja poco lugar para el optimismo. A lo largo de las últimas dos décadas he trabajado en disputas familiares, enconados enfrentamientos laborales e interminables guerras étnicas, que a menudo me llevaron, también a mí, a pensar que quizá no sea posible poner fin a las peleas. A veces los obstáculos parecían insuperables, y el progreso tan mínimo, que no permitía advertir diferencias.

Cuando le pregunto a la gente por qué la paz le parece tan inalcanzable, recibo como respuesta, de diferentes modos, tres profundas creencias sobre el conflicto humano:

- "Cuando se empieza a sentir la presión, no hay otro camino." Al llegar a un desacuerdo serio, no queda más alternativa que rendirnos o ir a la guerra. La batalla, con palabras o con armas, desempeña una función esencial como el recurso final y como árbitro definitivo en los asuntos humanos.

- "Es la lógica de la vida." Son muchas las razones por las que las personas pelean: desde los intereses conflictivos hasta la cólera y el miedo, pasando por las luchas de poder. Estas razones son reales y no podemos hacerlas a un lado porque no nos gusten. La vida es lucha.

- "Está en la naturaleza humana." Los seres humanos han estado peleando desde la aurora de los tiempos, y siempre lo seguirán haciendo. El conflicto destructivo, la violencia y la guerra son inherentes a la naturaleza humana, y por lo tanto inevitables.

Cualquiera de estas creencias proporciona una base suficiente para el pesimismo. En conjunto constituyen una argumentación aparentemente invencible. Parece haber pocas probabilidades de cambiar un patrón de conducta humana tan arraigado y fundamental.

Pero, ¿si la pelea pudiera prevenirse?

El punto es que, si estos presupuestos sobre el conflicto no fueran totalmente exactos, nunca lo sabríamos, pues ellos se confirman a sí mismos. Cuando uno cree que no es mucho lo que puede hacer para detener la pelea, tampoco es mucho lo que hace. Por ejemplo, el impulso tendente a poner fin a la carnicería en Bosnia o Ruanda se vio continuamente obstaculizado por una cantinela “estos pueblos han estado luchando durante siglos”. Se suponía que seguían haciéndolo, también durante siglos, y que por lo tanto nosotros, los espectadores, no podíamos hacer realmente nada para cambiar ese patrón. El fatalismo paraliza nuestra voluntad de actuar. Pero, ¿y si la pelea, la violencia y la guerra pudieran prevenirse, y ocurre que sencillamente no lo sabemos? ¿Y si no lo sabemos porque nunca hemos tratado de prevenirlas con verdadera convicción? ¿Y si nunca hemos tratado de prevenirlas porque nunca creímos que la prevención fuera posible?

Un amigo mío dice que todas las cosas de la vida pueden clasificarse en dos columnas: aquellas en las que uno puede influir y aquellas en las que uno no puede influir. Hasta no hace mucho tiempo se creía que las enfermedades y las epidemias pertenecían a la primera categoría. Sin embargo, ahora se acepta ampliamente la posibilidad de prevenir la mayoría de las epidemias y muchas de las enfermedades. ¿No se puede pensar que todos los niños, las mujeres y los hombres inocentes que están cayendo en este mismo momento (víctimas de una bala perdida, una bomba terrorista o un ataque aéreo) mueren innecesariamente, atacados por una enfermedad tan posible de prevenir como la viruela?

¿Qué habría que hacer para detener el conflicto?

Este libro trata sobre lo que habría que hacer pa detener el conflicto. Nuestra meta no puede ni debe ser eliminar el conflicto. El conflicto es una parte natural de la vida, genera el cambio. En la forma de competencia comercial ayuda a generar prosperidad. Está en el corazón del proceso democrático. Las mejores decisiones no resultan de un consenso superficial, sino de sacar a luz los diferentes puntos de vista y buscar soluciones creativas. Además, son pocas las injusticias que se abordan si no media un conflicto serio. Necesitamos más conflicto, y no menos.

Por lo tanto, nuestro desafío no consiste en eliminar el conflicto, sino en transformarlo. Consiste en cambiar el modo en que manejamos nuestras diferencias más graves, en reemplazar la pelea, la violencia y la guerra por procesos más constructivos, como la negociación, la democracia y la acción no violenta.

La tarea supone transformar la cultura del conflicto, llevándola de la coerción al consentimiento y de la fuerza al interés mutuo.

Nadie debe subestimar la dificultad de esta tarea. Puesto que es mucha la sabiduría convencional que niega incluso la posibilidad de transformar los conflictos serios, no puedo esperar que nadie acepte esa posibilidad de inmediato. De allí este libro. Este libro se ocupa de tres cuestiones difíciles acerca de “detener las peleas”.

- ¿Cuál es la alternativa? ¿Qué es lo que podría reemplazar la pelea como árbitro final de las disputas humanas, especialmente “cuando se empieza a sentir la presión”? La primera parte describe una poderosa alternativa que yo denomino: “El tercer lado”.*

- ¿Acaso pelear no es algo que está en la naturaleza humana? ¿Si la gente ha estado matándose mutuamente, qué razón hay para pensar que ahora van a parar? La segunda parte revisa nuestro pasado como seres humanos, indaga sobre el origen del conflicto destructivo y examina los peligros del presente y las promesas del futuro. Una visión más cuidadosa de la evidencia antropológica y arqueológica hoy disponible, nos permite

descubrir una sorprendente historia acerca del conflicto entre los humanos y destaca la extraordinaria oportunidad que hoy tenemos para transformarlo —en el hogar, en el trabajo y en el mundo—.

- ¿Cómo hacemos para parar? La tercera parte muestra 10 maneras concretas en las que cada uno de nosotros puede actuar como un miembro del tercer lado, y desempeñar un rol decisivo en la prevención de la escala destructiva del conflicto.

En síntesis, el tema de este libro es la razón por la cual peleamos, y el modo en que podemos dejar de hacerlo. Está destinado a todos aquellos que, como yo mismo, alguna vez tuvieron un momento de desesperación acerca de la lucha destructiva que nos rodea, y se preguntaron si era totalmente inevitable, o si de algún modo, algún día, podríamos aprender a vivir y a trabajar juntos, y alcanzar la paz.



“EL ROL DEL FACILITADOR EN LA CONSTRUCCIÓN DE CONSENSO Y LA GESTIÓN DE CONFLICTOS.”

Carmen Mac Cormak

Mediadora Comunitaria

Caracas – junio de 2003

INTRODUCCIÓN

La palabra facilitar en un sentido amplio, nos remite a la idea de “hacer más fácil” algo, lo que presupone que existe alguna dificultad. También requiere que haya “algo” o “alguien”, de alguna manera “externo” a la cuestión o que ocupe un lugar “vacante”, que facilite el avance o mejore el estado actual de la situación. Ese alguien es el facilitador, es decir, el sujeto de la acción de facilitar.

Antes de entrar en una reflexión sobre el rol del facilitador, voy a realizar algunas especificaciones respecto de los contextos de aplicación de los procesos de facilitación a los que me voy a referir.

Ellos son:

- a) la facilitación para la gestión y/o resolución constructiva de conflictos.
- b) la facilitación para operativizar reuniones de trabajo, el trabajo en equipos, etc.
- c) La facilitación para conducir procesos de diálogo, procesos de planificación cooperativa, procesos de toma de decisiones, entre otros procesos de este tipo.

a) Facilitación para la gestión y/o resolución constructiva de conflictos

La experiencia de trabajo en el campo comunitario desde diversos Centros de Mediación Comunitaria, ya sea en ONGs o en organismos públicos, nos ha llevado a reconceptualizar algunas de nuestras intervenciones. Esto es, reflexionar teóricamente sobre intervenciones que no eran “mediaciones” en sentido estricto. La mediación es un proceso pautado, con un encuadre, reglas y roles claros. Esto nos llevo a una reflexión sobre nuestras intervenciones y a redefinirlas como facilitaciones.

Algunos ejemplos: nos ha sucedido que la persona que se acercó al centro de mediación, después de haber mantenido lo que denominamos la entrevista preliminar con algún mediador del Centro, se iba con otra visión del conflicto, sintiéndose mejor instrumentada para gestionarlo sola. Después nos informaba que no hacía falta que contactemos a la otra parte, porque ella ya lo había hecho aclarando la situación. Otro ejemplo: cuando se acercaba una persona que por diferentes motivos, no quería encontrarse con la otra parte, nosotros contactábamos a la otra parte y el problema se solucionaba.

En estos casos, referirnos a estas intervenciones como mediaciones resultaba inapropiado, sin embargo esas intervenciones habían “facilitado” la resolución del conflicto. Es

decir que desde una intervención mucho más informal que una mediación, aunque utilizando técnicas de comunicación y métodos propios de la mediación, se podía ayudar a resolver conflictos de un modo constructivo y adecuado a las diferentes situaciones que se nos fueron presentando, respetando los principios y valores de los métodos de resolución pacífica de conflictos: el protagonismo, la voluntariedad, la imparcialidad, la confidencialidad, cuyo sustento es fundamentalmente una profunda creencia en la capacidad de las personas para reconocer sus propias necesidades, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

b) La facilitación para operativizar reuniones.

Muchas veces asistimos a reuniones de trabajo en las que, una vez terminadas, nos queda una sensación de pérdida de tiempo, ineficacia y/o malestar por múltiples razones, que podrían traducirse en frases como: “no me escucharon”, “no pude decir lo que quería”, “no sabemos hacia dónde vamos”, etc.

En estos casos un facilitador ayuda a los miembros a interactuar de un modo más efectivo enfocándose en el “cómo” los participantes interactúan, para ayudarlos a concentrarse en el objetivo y/o el contenido de la reunión.

c) La facilitación para conducir procesos de diálogo, de planificación cooperativa, de toma de decisiones.

Estos son habitualmente procesos prolongados y de reuniones múltiples donde el facilitador no sólo facilita las reuniones, sino que también diseña y conduce estos procesos participativos, generalmente conformando un equipo de varios facilitadores que desempeñan múltiples tareas. La finalidad no es necesariamente llegar a un acuerdo, sino ayudar a diseñar procesos participativos, con participación plena de todos los sectores involucrados, para arribar a conclusiones inclusivas asumiendo responsabilidades compartidas.

Necesidad de cambio

La filosofía de nuestro sistema democrático promueve valores como el protagonismo, el respeto por el otro, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad. Sin embargo, los índices crecientes de violencia, el individualismo, la fragmentación de la sociedad nos llevan a buscar nuevas respuestas que permitan trabajar para un cambio social basado en formas de convivencia que fortalezcan los lazos sociales y promuevan formas más pacíficas y participativas de resolver las situaciones que a diario se nos plantean en nuestras relaciones con los otros.

Una de las características particulares del mundo actual es su velocidad de cambio, la permanente aparición de nuevas situaciones y conceptos que globalizan y modifican las condiciones de vida y las relaciones entre las personas y los grupos sociales.

Cuando hablamos de la modernidad y su crisis, también estamos hablando de lo social y de una crisis de valores que han mantenido su vigencia durante siglos. Para enfrentar esa crisis debemos encarar entonces una resignificación de lo social en todos los campos, aún en aquellos que puedan haber sido percibidos como alejados e independientes. La pregunta que debemos hacernos es, entonces, qué queremos conservar y qué deseamos abandonar, qué roles estamos dispuestos a asumir nosotros como miembros activos de la sociedad.

La gran aceptación y difusión de los métodos pacíficos y participativos para dar respuesta a la complejidad actual es uno de los indicadores de la toma de conciencia del rol

importante que se le está ofreciendo a las comunidades. La idea de paz como ausencia de guerra ya no es suficiente. La idea de paz es insoluble de la idea de participación, para que esa paz sea sustentable.

El rol del facilitador

Dentro de este marco, el rol de los facilitadores en los procesos participativos antes mencionados es fundamental para que la comunidad se apropie de formas de comunicación no violenta y de la gestión pacífica de conflictos. Este rol, y desde esta perspectiva, no es neutral, en el sentido de que se apoya en ciertos valores, excluyendo otros.

Intentando contestar la pregunta sobre qué queremos conservar y qué queremos abandonar, la propuesta de estos métodos es clara. Estos procesos tienden a conservar y consolidar en la sociedad valores como: el respeto mutuo, aceptación de las diferencias, búsqueda de intereses comunes, soluciones inclusivas, asunción de responsabilidades compartidas.

Por otra parte proponen, mediante estrategias de abordaje y metodologías propias, abandonar prácticas que generan la exclusión de sectores de la sociedad en la toma de decisiones sobre cuestiones que les competen, que pretenden imponer su voluntad mediante el uso de la fuerza o del poder, en síntesis, que no tomen en cuenta las necesidades consensuadas de todos los sectores involucrados para satisfacer los intereses comunes.

Por todo lo dicho el rol del facilitador no sólo se fundamenta en estos valores sino que quienes lo desempeñen deben tender hacia la consolidación de estos valores en la comunidad, promoviendo el respeto por las diferencias y, más aún, el reconocimiento del “otro” como un “otro legítimo” en convivencia con uno.¹

Las prácticas

Ahora bien, estos valores se ponen en juego en acciones concretas, en el desempeño del rol en el campo de trabajo, es decir, en las prácticas. Jacky Beillerot, pedagogo francés, define las prácticas diciendo que “son las técnicas definidas por finalidades y objetivos éticos socialmente asimilados”. La práctica es una acción, pero no cualquier acción, la práctica tiene una finalidad. *“El hacer, el actuar, o la acción activan siempre tres tipos de fenómenos. Por una parte conocimientos (teorías, ciencias o saberes). Pero el orden de la práctica necesita los otros dos ejes, el eje político, es decir aquel que define las finalidades y los objetivos y, en tercer lugar, no hay acción que no se desarrolle en el campo de los valores y la ética..... Porque ninguna respuesta, ni siquiera científica nos dice lo que hay que hacer”*². Y estas frases son muy poderosas porque nos llevan a cuestionarnos y a asumir nuestra responsabilidad ante nuestras prácticas. Esto es muy duro y puede suceder que la primera reacción sea la defensa: “yo sé lo que estoy haciendo y hacia dónde voy”, “yo sé lo que tengo que hacer”. Y cómo lo sé? Pues, porque lo aprendí, estudié, me preparé para esto. Y sin embargo, esto no es suficiente. Ahora sabemos que no es suficiente decir que uno es respetuoso si no sabemos si el otro se siente respetado, y no es suficiente decir o pensar que uno acepta las diferencias si el otro no se siente aceptado. Es decir que el otro adquiere otra dimensión, es quien significa nuestro hacer y quien nos ayuda a construir nuestro rol, más aún quien nos ayuda a construirnos como personas.

¹ *Emociones y lenguaje en educación y política. Humberto Maturana R. Hachette, 1994, Chile.*

² *La formación de formadores, Serie Los Documentos 1, Ediciones Educativas 1998.*

La toma de conciencia de que la forma en que nuestras prácticas impactan en los otros, es también nuestra responsabilidad, es uno de los núcleos de la problemática de la formación, que en este caso aplica a la formación de facilitadores.

Algunas reflexiones sobre la ética del rol

¿Entonces cómo "tomar conciencia"? Tomar conciencia de qué? A dónde nos lleva esto? Opino que debemos partir de la siguiente pregunta: ¿Hay coherencia entre lo que pensamos, lo que sentimos, lo que decimos y lo que hacemos? Y aquí estoy planteando eso que se desliza entre la teoría y la práctica, entre lo que digo y lo que hago, que se nos escapa, pero que se hace visible a quien nos observa en nuestro hacer. Creo que tomar conciencia de estas diferencias, de nuestras incongruencias³ y contradicciones es un camino difícil pero imprescindible para los que trabajamos con personas. La reflexión sobre nuestras prácticas es un modo de descubrirnos, de encontrar (¿o construir?) eso de lo que no tomamos conciencia, y sin embargo se nos desliza en nuestro hacer de todos los días. Podemos identificar algunos indicios para descubrirlas, aquellos indicios que muestran nuestras incongruencias a la mirada del otro. Pero la mirada del otro también nos ayuda a tomar conciencia de aquello que olvidamos que sabemos o que no sabemos que sabemos, y que pueden ser habilidades que podemos compartir con otros. ¿Y quiénes son los otros? Son las personas con las que trabajamos, nuestros compañeros de equipo, además de los destinatarios de nuestras prácticas.

La importancia de abrir espacios de reflexión sobre nuestras prácticas implica internarse en el campo de la ética y de los valores sobre los que se asienta el desarrollo de todo rol.

Tareas (haceres) del facilitador⁴

A continuación describo algunas de las tareas y características básicas medulares del facilitador en la conducción de estos procesos

- Estar al servicio del grupo
- Establecer un encuadre de trabajo y ser el responsable de que ese encuadre se mantenga.
- Consensuar una agenda de temas con los participantes
- Asegurar el intercambio fluido de la información
- Ser imparcial en las discusiones
- Responder efectivamente ante situaciones de bloqueo y/o de crisis.
- Proteger a los participantes de ataques
- Alentar y equilibrar la participación de todos
- Aclarar, resumir y verificar los consensos sobre los puntos tratados
- Elaborar un informe para la reunión.

³ Cuando todos los canales de salida de una persona (postura corporal y movimientos, tonalidad y ritmo de voz, palabras) están representando el mismo mensaje o mensajes compatibles, se dice que esa persona es congruente." Estructura de la magia, volumen II" Bandler y Grinder, Ed. Cuatro Vientos, Chile 1994.

⁴ Basado en publicaciones de la Fundación Cambio Democrático (miembro de la Red Internacional de Partners for Democratic Change)

Indicios para promover la reflexión

Los procesos de reflexión son singulares y resulta difícil formular preguntas generales que los promuevan. Algunas de las preguntas que se formulan mas adelante pueden servir como disparadores de procesos reflexivos en los facilitadores, ya sea en forma de autorreflexión, o como trabajo de reflexión sobre las prácticas del equipo de facilitadores. La identificación de logros y obstáculos forma una parte sustancial de los procesos de aprendizaje permanente para la formación en el desarrollo del rol. Estos espacios son imprescindibles para aquellos que trabajen en situaciones de conflicto en la comunidades.

- ¿Me siento incómodo con alguien?
- ¿Siento o percibo que algún participante se siente incómodo conmigo?
- ¿Todas las voces tuvieron la oportunidad de ser escuchadas?
- ¿He podido escuchar todas las voces?
- ¿De qué modo he asegurado que todos tengan igual acceso a la información?
- ¿Qué pienso que los participantes piensan de mis intervenciones?
- ¿Qué obstáculos yo identifico y creo que los participantes no identifican como tal?
- ¿Se ha apropiado el grupo de algún logro por pequeño que sea?
- ¿El trabajo se pudo focalizar en las necesidades compartidas?
- ¿Estoy influyendo de alguna manera en el contenido de los temas que se están tratando?

Conclusión

El rol del facilitador en los procesos a los que me he referido, supone una ruptura con el rol tradicional del líder como guía u orientador porque “es el que sabe”.

Al contrario, para que estos procesos logren la finalidad de promover la participación, las soluciones inclusivas, el respeto por las diferencias, el protagonista debe ser el grupo, no el facilitador. El que “sabe” es el grupo, no el facilitador. El ejercicio del poder entra en juego y la distribución del mismo debe ser equilibrada entre los participantes en lugar de concentrarse en el facilitador. El facilitador focaliza su rol de autoridad, en cuanto rol diferenciado y aceptado, en la conducción del proceso. Cambiar la tradición, en cuanto al ejercicio de roles instituidos socialmente no es tarea fácil, dado que hemos incorporado como habituales ciertos comportamientos al punto de que se hacen invisibles a nuestros ojos. Por ello conocer/saber las características del rol del facilitador no es suficiente. Citando a Beillerot nuevamente:

“No basta con saber para que las actitudes y los comportamientos cambien. Dicho de otro modo, el saber no basta.”

Sin embargo es un buen punto de partida, para el fascinante camino de los procesos de cambio.



“CONTRA EL DESAMPARO”*

Perla Zelmanovich**

*Artículo publicado en “Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis”. Dussel Ines y Finocchio Silvia (comp.) Fondo de la cultura económica, Buenos Aires, 2003.

** Perla Zelmanovich es licenciada en Psicología (Universidad de Buenos Aires) y egresada del postgrado en Capacitación Docente de la Facultad de Psicología (UBA). Desarrollo tarea de gestión y diseño de proyectos y materiales de capacitación docente a nivel nacional y de la Ciudad de Buenos Aires.

En la Argentina, más de la mitad de los chicos viven bajo la línea de pobreza. Los medios de comunicación revelan cifras que alarman, inquietan, asustan. Muestran a jóvenes de trece, catorce, quince años que roban, se roban y a los que les roban sus jóvenes vidas.

En un aula de capacitación, un docente increpa a su profesora: “primero resolveme el hambre y después hablamos. [...] Es que ahora no se trata de que trabajemos con chicos pobres, ahora nos tocó a nosotros también, también nosotros somos pobres”.

Escenas de hambre de violencia y de desamparo, escenas en las que conviven chicos y grandes, niños, jóvenes y adultos, todos “igualmente” vulnerables. Si el desamparo, como reza el diccionario, es la “falta de recursos para subsistir”, a la falta de comida, de techo, de salud, de seguridad, se suman la fragilidad y la inconsistencia de los discursos que sostienen el vínculo social. Todos, grandes y chicos, son testigos del debilitamiento de un tejido simbólico que estructura los ideales y las creencias. Así, la contingencia dramática de los acontecimientos se ve potenciada en sus efectos por el empobrecimiento de las significaciones que brindan el amparo necesario frente a lo incomprensible.

Pero la posibilidad de dar sentido a lo que se ubica en los confines de la racionalidad, se hace factible si hay un Otro¹ que mantiene algún grado de integridad para situar en una trama lo que irrumpe de la realidad. Ese “Otro” es por ejemplo, el personaje del padre en la película de Roberto Benigni, “La vida es bella” quien sostiene para su hijo una escena lúdica que pone un velo de significaciones a esa realidad inexplicable de los campos de concentración, a los que él también se halla sometido². Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de la mentira, sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos.

¹ El uso de la mayúscula para nombrar al Otro intenta dar cuenta del peso significativo que tiene para el niño la palabra del adulto de quien depende.

² La película italiana *La vida es bella* muestra desde una historia de ficción cómo en una situación de extrema vulnerabilidad –como es la experiencia de los campos de concentración– un padre elige, en medio de su propio desconcierto, privilegiar el cuidado del niño. Este cuidado se expresa en el esfuerzo que realiza para ponerse en el lugar del pequeño, luego de que los soldados nazis los llevan de su casa a un campo. En adelante, el padre construye para el niño una escena imaginaria, con un significado soportable y explicable de esa realidad que irrumpe en sus vidas con toda la furia. Construye para su hijo una escena lúdica y tramita su propia incertidumbre con otros adultos. La película plantea un caso extremo y nos permite sostener la idea de que el adulto tiene la responsabilidad de preservar al niño.

Se trata de una especie de pantalla, de trama que hace las veces de intermediación, capaz de generar condiciones mínimas para una posible subjetivación de la realidad, una delgadísima malla que recubre la crudeza de los hechos, que le brinda la posibilidad a quien la padece, de erigirse como sujeto activo frente a las circunstancias, y no mero objeto de éstas. Así, la organización de ideales o la ilusión de un proyecto permite atemperar el sinsentido.

¿Qué posibilidades tiene hoy la escuela de tejer esa trama de significaciones que atempera, que protege, que resguarda, y que posibilita por esa vía el acceso a la cultura, cuando la realidad se presenta con la virulencia que conocemos? ¿Qué márgenes tenemos hoy los adultos que habitamos las escuelas, de constituirnos en “esos Otros que mantienen algún grado de integridad” para tejer una trama significativa que aloje lo que irrumpe como una realidad, muchas veces irracional, cuando también nosotros nos hallamos vulnerados por las mismas circunstancias?

A falta de respuestas acabadas, quisiera retomar algunas cuestiones que pueden constituirse en hilos que aporten al armado de la trama. Me refiero a esas cuestiones que hacen la diferencia entre lo que es ser un niño de cinco, siete o diez años, un joven de catorce o diecisiete años y un señor o señora de treinta y pico en adelante. Me refiero a aquello que hace diferencia entre unos y otros en cuanto a su forma de participar, al valor de la experiencia que para cada uno tienes las mismas escenas, al modo en que se hallan concernidos por los mismos hechos, los unos y los otros. Es en esa diferencia en la que quisiera detenerme, en esa diferencia que hace a las posibilidades de implicación en los acontecimientos, a las posibilidades de responder, de asumir los actos y sus consecuencias, es decir, de asumir la propia responsabilidad. Me refiero también a la diferencia en cuanto a las posibilidades que tienen unos y otros, de tejer ese velo protector que se construye sobre la base de significaciones.

Detenernos en estas diferencias entre niños y jóvenes por un lado, y adultos por el otro, no pretende desconocer las responsabilidades diferenciales en el universo mismo de los adultos, llámese Estado, los funcionarios de gobierno, los docentes, los padres y las madres. Sólo pretende incursionar en una zona que contribuya con evitar que los adultos, en las escuelas incrementemos el desamparo que padecen los más jóvenes fuera de ellas, y el que deviene de su propia condición de niños y adolescentes. Detenernos en esas diferencias, que no son otra cosa que diferencias generacionales, tal vez nos permita ubicar las potencialidades que tiene una institución, la escuela, con adultos a disposición de los chicos y de los jóvenes, para ponerlos al amparo del sinsentido.

Niños que crecen al amparo de los adultos

Si afirmamos que son los chicos los que habitan las calles, los que juntan su alimento en las bolsas de basura, los que estudian inglés y computación, los que juegan al hockey, los pequeños murgueros, las niñas modelos, los chicos cartoneros, los que participan en olimpiadas, es porque existe una frontera que, aunque a veces se desdibuje, marca diferencia y distancia con los adultos. Podemos seguir el rastro de esa diferencia en el desamparo originario, en la completa dependencia del “Otro” que inaugura la vida del cachorro humano. Allí encontramos la huella que hace de la relación con los adultos una relación asimétrica necesaria y facilitadora del crecimiento, de la que necesitan servirse los pequeños, sea cual fuere su condición. Necesidad de un “Otro” que tiene una función constituyente para el sujeto, en tanto no se erija omnipotente.

Es esa diferencia, esa distancia, esa asimetría con los adultos que habitamos las escue-

las la que resulta imprescindible reactualizar y ejercitar en tiempos de conmoción social, en tiempos en que los adultos, de quienes dependen esos niños, se encuentran ellos mismos vulnerados. Se trata de reactualizar esa diferencia en su faz de amparo y protección, no de omnipotencia ni de autoritarismo. Pensar las dificultades que tenemos los adultos para sostener la asimetría cuando la conmoción también nos toca, constituye un recaudo en tanto que obviar esa distancia pone en riesgo de potenciar y duplicar el desamparo de quienes portan, además, la vulnerabilidad propia de su condición infantil. Se trata de evitar que los chicos queden librados a su propia suerte, no haciéndoles faltar esa distancia en la que una trama de sentidos pueda alojarse bajo la forma de palabras, de números, de relatos, de pinceles y de juegos.

Las transformaciones que desde hace algunas décadas se vienen produciendo en las relaciones entre generaciones han abierto el debate acerca del fin de la infancia (Postman, 1984, citado en Narodowski, 1994).

Chicos con apariencias, gestos y actitudes adultas, chicos que desafían cualquier autoridad, que acceden a la misma información por medio de imágenes y lecturas que los adultos, que trabajan junto a sus padres, que ponen en cuestión su propia condición de niños y, en ese mismo movimiento la condición del adulto como tal hacen vislumbrar una suerte de borramiento de las fronteras. Chicos que despliegan una violencia que irrumpe muchas veces incontrolable, que escupen en clase mientras la profesora explica, que insultan, gritan, se pelean, que agreden y desafían a sus maestros; chicos que se tornan “ineducables”.

Pero leer en esas fronteras desdibujadas la desaparición de estas mismas, es al menos riesgoso, por la cuota de abandono de responsabilidades a la que puede arrastrar. Resulta preferible, en todo caso, leer estos fenómenos como procesos de alteración de las fronteras entre niños y adultos. Hablar de alteración y no de borramiento puede ayudar a no olvidar que hablar de niño significa pensar en una subjetividad en vías de constitución, que no está dada desde el vamos. Significa pensar en una subjetividad que se constituye en el discurso de los adultos, que requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y que al mismo tiempo, le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprehenderla. Significa no llamarnos a engaño, no desconocer esa otra vulnerabilidad, a veces disfrazada, que le es propia al niño por ser tal. Disfrazada bajo las ropas de una prepotencia que esconde esa otra prepotencia de la desprotección (Arendt, 1996).³

Esta perspectiva nos lleva a la necesidad de poner siempre por delante la vulnerabilidad del niño, entendiendo que no es equiparable a la del adulto. Pensar esta condición particular de vulnerabilidad en la infancia es reconocer que el aparato psíquico del sujeto infantil está en constitución. Que requiere de ciertas condiciones para poder poner la realidad en sus propios términos, para poder arreglárselas con ella, para poder soportarla. Condiciones que le permitan poner distancia para ordenarla, para otorgarle sentido. Si hay pura realidad, y más aún cuando ésta se presenta despiadada y no hay posibilidad de significarla, corre el riesgo de que la vulnerabilidad se imponga, que conmocione de tal manera al sujeto que dificulte seriamente el ingreso de estos chicos desprovistos de un adulto, en el universo de la cultura.

En este sentido, es posible sostener la idea de que a los adultos en las escuelas nos cabe la función, la responsabilidad de preservar al niño ejerciendo, ejercitando nuestro papel de

³ En “La crisis de la educación”, Hanna Arendt establece una estrecha ligazón entre la crisis de la educación en EEUU, en la década de 1950, y la lucha por igualar o borrar las diferencias entre jóvenes y viejos, entre personas con talento y sin talento, entre niños y adultos y, en particular, entre alumnos y profesores.

mediadores con la realidad, porque esa mediación opera como pantalla protectora. Ejemplos elocuentes de esa mediación son la respuesta la pedido del cuento que hace el niño antes de dormir, o el padre de La vida es bella, cuando inventa un juego que media entre su hijo y la realidad de los campos de concentración, o la señorita Alicia quien, cuando llegan Marian de muy mal talante al aula de tercer grado y les pega e insulta a sus compañeros, media poniéndole un límite al desborde, sin desentenderse del padecimiento que sufre en su hogar con un padre desocupado y una madre que trabaja de la mañana a la noche, pero ofreciendo “ocasiones” de encontrarse con buena literatura, aunque al comienzo siempre la rechace.

Para cualquier chico, el juego, los diferentes mundos de ficción en películas, relatos, textos, en los que se pueden vislumbrar las vicisitudes de otros niños, las letras, los números, las maravillas de la ciencia, mas aun si vienen de la mano de un adulto, son un alimento indispensable. Tan indispensable como el plato de comida que muchos vienen a buscar, y que merecen que les demos, aunque no hayamos sido llamados, en principio, para cumplir esa función. Y en esa mediación armada con platos de comida, con una oreja disponible, con historias de dioses, príncipes, princesas, números, trazos o melodías va la asimetría que permite construir significados y pone distancia con una realidad que irrumpe anárquica y descarnada. Distancia que posibilita construir narrativas singulares en el marco protegido del juego sostenido por un adulto, en la institución llamada escuela. Si ellos no pueden transcurrir por estos espacios de protección, es difícil que puedan aprehender la cultura, que es mucho más que el conocimiento programático o el que se despliega en los contenidos curriculares. Tal vez nos frustremos si no aprenden cuanto es $2 + 2$. Pero si logramos llegar a ellos con un buen relato, si logramos encender la chispa de su curiosidad, si logramos avizorar que hay otros mundos posibles, sabremos que esos chicos tendrán más chances de “crecer en la cultura” y, tal vez así, conquistar el $2 + 2$.

Los adultos que habitamos las escuelas – “último bastión donde es posible demandar y encontrar que ésa es la ventanilla donde se puede recibir una respuesta”, al decir de una directora - jugamos un rol estratégico como pasadores de la cultura, como mediadores. Así como los chicos no pueden procurarse solos el alimento cuando nacen, tampoco pueden procurarse solos los significados que, al tiempo que protegen, son un pasaporte a la cultura.

Esto nos lleva a pensar que lo que se juega hoy entre un educador y un alumno, para que se logre una transmisión, es el ofrecimiento de esas referencias, de esos significados que le permiten al alumno construir su diferencia, que es su propia palabra. Y en ello va la asimetría, la protección y el reconocimiento de la vulnerabilidad del niño. De allí la necesidad de pensar y operar sobre las dificultades que tenemos hoy los adultos para sostener una asimetría frente a los chicos, que constituye, en definitiva, el soporte de esa trama de significados que ampara y protege.

Jóvenes que ensayan al amparo de los adultos

La actualidad de la violencia compromete de manera particular a los adolescentes, a los jóvenes. En sus explosivas expresiones se deja ver y escuchar la ausencia de un por-venir, dimensión constitutiva de la subjetividad de esa etapa de la vida. Su ausencia se hace evidente en el exabrupto, en esos pasajes anticipados por realizar “actos”, por actuar intempestivamente. Actos que hablan de esa falta de dimensión del provenir como guardián del presente. Actos que nombran los efectos subjetivos desestructurantes de esa falta de porvenir e irrumpen por fuera de una trama de saber acerca de un futuro posible.

La transgresión de normas elementales en la sociedad y las manifestaciones de abuso y corrupción dan cuenta de la conmoción del contrato social que impacta espectacularmente en los más jóvenes, desprotegidos de propósitos y expuestos a la deriva de una violencia, de la que se apropian, extraviada en el sentido.

Frente a este panorama, a los adultos que habitamos las escuelas y que experimentamos en carne propia el rigor del desamparo social nos cabe sostenerles a los jóvenes un lugar para la emergencia de un deseo singular.

Habilitar la búsqueda de un proyecto posible puede cobrar una potencia constructiva ante el naufragio social de ideales y de utopías, en tanto rehabilita la dimensión del porvenir.

Asistimos diariamente al espectáculo variopinto de esas “bandas de jóvenes”, fanáticos del rock o del fútbol, pibes chorros, bailanteros, hackers, fanáticos de las computadoras, militantes del boleto estudiantil, drogadictos, anoréxicas, lolitas, estudiantes con uniforme, estudiantes con guardapolvo, estudiantes. Seguramente, no nos alcanzan las categorías para nombrarlos y nombrarlas. Nombres que dan cuenta de que todos y cada uno de ellos se encuentra atravesando un “drama subjetivo”. Si trocamos todos esos nombres por “personajes de un drama subjetivo”, podemos pararnos de un modo diferente frente a ellos. En tanto los nombres sugieren que se trata de sujetos cuyo destino ya está jugado, es decir, “son” aquello que los nombra, la palabra drama da cuenta de vicisitudes por las que está atravesando un sujeto que está en vías de constitución, que está “ensayando” cómo procurarse un lugar desde donde pararse para afrontar el mundo de los adultos. Ensayos que refieren al drama subjetivo que se está jugando, ensayos que le permiten al sujeto entrar y salir de ese mundo hasta que se pueda instalar “de verdad”, esto es, hasta poder sostener en términos propios la escena del mundo, asumiendo y afrontando las consecuencias de sus actos.

En estos momentos cuando la sociedad discute la necesidad de bajar la edad de imputabilidad de los jóvenes, resulta elocuente el relato de un fiscal de menores, quien señala la necesidad de saber en qué medida los jóvenes a quienes interroga son concientes, reconocen y comprenden la transgresión que han cometido. Asumir la transgresión que conlleva el hecho cometido implica sostener en términos propios la escena del mundo, situación que en esta edad de la vida se encuentra en vías de ser conquistada, y que el fiscal admite reconocer en sus interrogatorios.⁴

Ahora bien, sostener en términos propios la escena del mundo requiere de un deseo propio que, a su vez, la sostenga. Este deseo también constituye algo por conquistar, para lo cual los ensayos –que implican transitar por los deseos diversos de otros, adultos y pares– son una condición necesaria.

Detrás de la joven deportista o modelos afamada, de la joven actriz, del pibe chorro, de los cuerpos tatuados, de los rostros cubiertos de aros en lugares que despiertan asombro, miedo, risas o rechazo es necesario vislumbrar un deseo por conquistar para, a partir de él, afrontar la escena del mundo. Vislumbrar la posibilidad de un deseo es abrir una dimensión en la que algo por venir es posible.

Estas reflexiones nos convocan a considerar con toda la seriedad del caso los así llamados ensayos, más aún cuando la situación se presenta, muchas veces, bordeando ciertos

⁴ El 17 de junio de 2002, el diario *La Nación* publicó una nota de opinión de Roberto A. Durán, fiscal nacional de menores, respecto de la comprensión del delito de parte de los menores. La nota está disponible en Internet: http://www.lanacion.com.ar/02/06/17/dg_406003.asp.

límites tolerables para la mirada del adulto y hasta para la convivencia social. Se trata de leer allí al personaje que asumen, más que a un adulto que ya es aunque ellos mismos así lo crean. Leer allí un personaje es aceptar que hay un sujeto que esta constituyéndose, personaje que, cuando se presenta como una suerte de Frankenstein, no debe hacernos olvidar que tiene un creador, que siempre es la sociedad de los adultos.

Una vez más, y en consonancia con el planteo realizado respecto del lugar que nos cabe con relación a los chicos, esta edad de la vida vuelve a plantearnos la necesidad de tener en cuenta al joven en su situación particular y en sus condiciones de vulnerabilidad, para facilitar su entrada en la cultura. También aquí se trata de no incrementar el desamparo al que la realidad social y su propia condición adolescente lo exponen.

La aptitud adquirida por el organismo para la reproducción marca una diferencia sustancial con la niñez, pues el organismo denuncia que ya no todo es juego, que el sujeto está habilitado para cumplir funciones que les caben a los adultos, por ejemplo, la procreación. Pero esto no debe confundirnos. Que esté habilitado y aunque lo ponga en acto, como la adolescente embarazada o la que se ha convertido en madre, no significa que ya es adulto. Está transitando por los avatares de la adolescencia, que implica subjetivar lo que el cuerpo denuncia y habilita, implica sostener en términos propios a ese hijo, ubicándolo en relación con un deseo propio, lo cual puede significar que, en este caso, la “madre adolescente” sea el ensayo de un personaje, aunque tenga consecuencias en la realidad, como es la presencia del hijo. Convertirse en madre, y convertir al bebé en hijo, será algo por conquistar, si entendemos que esa niña, esta adolescente, se salteo los pasos del ensayo y se precipito al acto.

En términos subjetivos, convertirse en madre implica que aquello que en la infancia significaba ubicarse en la estructura, con una escena propia, con una novela familiar propia, en el marco protegido del juego sostenido por el adulto, ahora es poner en acto la estructura, es decir, salir del juego para entrar en la realidad de los adultos. Pero esto requiere de una gradualidad y de un proceso que acontece en ese drama subjetivo en el que transcurren los sucesivos ensayos; gradualidad que la realidad muchas veces atropella y que le cabe a la escuela sostener. Cómo entender, si no, que ese mismo sujeto que por la tarde borda, por la mañana va a la escuela a “buscar algo diferente”; allí puede aprender o rebelarse, allí puede ser escuchado o castigado, allí puede habilitarse un lugar más protegido donde ensayar sea leído como tal.

No abandonar la asimetría en la escuela, en el caso de los jóvenes, implica entender que estamos cada vez más frente a un sujeto que anticipadamente pone en acto su estructura, es decir, su personaje en una escena real. La asimetría implica en este caso, no olvidar que allí está jugando un personaje, no creer que el destino esta jugado, lo cual no significa quitarle crédito a sus actos. Es tránsito y presente al mismo tiempo, y en ese presente se abre la posibilidad de desalinearse de un posible personaje. Es en lo imaginario de esta identificación donde es posible operar, intervenir, poniendo al personaje en esa clave, participando de la puesta en escena.

Si el adulto se limita a confrontar al adolescente con la realidad de ese “personaje”, con aquel en que el chico se encuentra alienado, no logrará gran cosa, esto es, no conseguirá más que reforzar la alienación. Se trata de no ponerlo en evidencia y de “entrar en el juego”. Es una manera de mantener la asimetría para protegerlo, reconociéndolo vulnerable.

Estos tiempos encuentran a muchos jóvenes produciendo respuestas fallidas por fuera o en los márgenes, configurando fugas como respuestas a la pregunta: “¿quién soy?”. Estas fugaz encubren una posición expulsiva del adulto, quien le dificulta al adolescente una

salida transicional. Así, las fugaz representan cierres anticipados de una identidad frágil, en los que se expresa que no pudo ser soportado el tiempo de construcción de un nombre propio, ensayo mediante. Así, Martín es reemplazado por drogadicto, Mariana por madre adolescente, Julieta por anoréxica. Así, en lugar de ser significantes abiertos, se cristalizan en un signo cerrado, en un “yo soy”.

Se trata de que los adultos que habitamos las escuelas no olvidemos que son ensayos y que allí sigue habiendo un adolescente o una adolescente inmersos en un proceso vinculado con las identificaciones, que hace que transcurran por un estado “pasajero” de vulnerabilidad, tanto por la labilidad y hasta la fractura de los lazos sociales y familiares, como por la puesta en suspenso, cada vez mas prolongada, de su ingreso al circuito productivo. Una grave consecuencia que suele sobrevenir es que lo que podía ser una fuga hacia una identidad anticipada se convierte por efecto de la sanción del discurso social, del discurso de los adultos, en una supuesta identidad definitiva, en un destino acabado.

Resulta necesario darnos la oportunidad, en la escuela, de señalarle al adolescente que aún no eligió su destino. Se trata de no creer que éste ya está jugado, esto es, de darle margen para que pueda seguir ensayando.

Tanto las modalidades discursivas desafiantes y silenciosas como las salidas anticipadas pueden ser pensadas como un llamado, una apelación al adulto para que no aumente el desamparo.

Si tenemos en cuenta la necesidad de darle al adolescente lugar a ensayos en los que diferentes personajes puedan aparecer en escena, también podremos pensar en una escuela que le dé oportunidades de ensayar, con adultos que puedan acompañar este proceso, que hagan diferencia con lo que acontece afuera. Se trata de ofrecer al joven múltiples oportunidades, que podrían tener su expresión, también, en el ofrecimiento de espacios optativos en el campo curricular. Opciones que abren la posibilidad de que un deseo personal se ponga en juego.

La institución escolar puede sostener algún ideal que trascienda los marcos familiares de los que el joven necesita sustraerse. Puede asumir una función de protección y de responsabilidad y contribuir con que el sujeto no quede totalmente marginado del mundo, abriéndole las puertas de la cultura. Pero para ello la escuela debe modificar sus estrategias. La escuela puede funcionar como un adulto alternativo, esto es, como un lugar propiciatorio para la construcción de la subjetividad, de la identidad, vía identificaciones, como un espacio de apoyo que puede operar como apuntalamiento del psiquismo, dando lugar a los ensayos necesarios.

Se pueden ofrecer a los alumnos espacios donde se agrupen para descubrir juntos, expresarse e inventar alrededor de la música, la representación teatral, la cocina, la literatura, el cine o la ciencia. La organización de la escuela como “lugar de vida” puede ayudar a los jóvenes a transitar personajes. En este sentido, la escuela puede ofrecerse como resguardo por que tiene la posibilidad de mediar con los saberes, con los pinceles, con la puesta en escena de una obra de teatro, con la cultura.

Adultos al amparo de una apuesta

Pensar en una escuela para niños y jóvenes en un marco social complejo como el actual, merece finalizar con tres consideraciones, al menos.

La primera consideración es que los adultos, en estos tiempos, al estar mas vulnerables, corremos el riesgo de equiparar la vulnerabilidad de niños y jóvenes con la nuestra. Un signo de esta equiparación es la inversión de la vulnerabilidad, esto es, que se entienda

que la vulnerabilidad del adulto es mayor que la del niño o se la ponga por delante.

La segunda consideración es que esta inversión o equiparación arroje como consecuencia que el adulto deje de ofrecer a los niños y a los jóvenes su mediación para significar la realidad, con los efectos que esto puede generar, en cuanto a las dificultades para soportarla, así como acceder a pautas y normas de la cultura. Suele ocurrir que este proceso culmine con la culpabilización del niño o del joven “que no se deja educar”. El riesgo que se corre en estos tiempos es que adultos vulnerables dejen a los niños expuestos a la crudeza de la crisis, con la carga adicional de su culpabilización, que llega, en casos extremos, a la criminalización (Gramsle, 2000).

La tercera consideración es que, a raíz de los riesgos mencionados, estos tiempos convocan a una mayor responsabilidad de los adultos con respecto al cuidado de niños y jóvenes en las escuelas. La pregunta que cabe formularse es: ¿cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven?. Tal vez, se trate de sostener la “apuesta” de que tenemos algo para dar y, de ese modo, mantener nuestro lugar de mediadores con la sociedad y con la cultura, habilitando espacio de protección que conviertan a niños y jóvenes en sujetos de la palabra. Tal vez, esto requiera que encontremos cómo y dónde sostenemos nosotros, entre adultos, en una suerte de “dependencia recíproca” que nos ampare frente a la inestabilidad del presente. El sociólogo Richard Senté subraya que el vínculo social surge básicamente de una sensación de dependencia mutua y que, por el contrario, todos los dogmas del capitalismo neoliberal tratan la dependencia como una condición vergonzosa. Una de las consecuencias de estos repudios a la dependencia es que no se promueven vínculos fuertes que ayuden a compartir. El ataque al Estado de bienestar se realiza a partir de la sospecha de que los que dependen del Estado son parásitos sociales, más que personas verdaderamente indefensas (Senté, 2000).

Por su parte el filósofo Paul Ricoeur plantea que “por que alguien depende de mí, soy responsable de mi acción frente al otro”. Señala, también, que es posible mantener esa responsabilidad imaginando constantemente que hay un testigo para todo lo que decidimos y hacemos, y que ese testigo es alguien que confía en nosotros. Para ser felices, tenemos que sentirnos necesitados. Tiene que haber otro en situación de carencia. La pregunta “¿quién me necesita?”, sufre un cambio radical en el capitalismo moderno.

El sistema irradia indiferencia en tanto no hay razón para ser necesitado. Lo hace a través de la reestructuración de las instituciones en las que la gente es tratada como imprescindible. Esto hace que disminuya brutalmente la sensación de importar como persona, de ser necesario para los demás. La falta de confianza y de compromiso mutuo amenaza el funcionamiento de cualquier empresa colectiva. Cuando la gente desconfía de ser necesitada, puede ser decididamente más desconfiada con los demás (Ricoeur, 1992).

Jhon Bolwby señala que una persona adulta auténticamente independiente, sanamente independiente, puede depender de otros cuando la ocasión lo requiere y también puede discernir en quién le conviene confiar, a diferencia de lo que indican los estereotipos culturales respecto de qué es ser un adulto independiente, autosuficiente (Bolwby, 1993).

Es interesante pensar estas cuestiones en el mundo de las relaciones que acontecen entre docentes en una escuela y con los adultos que comportan con los docentes el cuidado de los niños y de los jóvenes, en sus familias.

Estas relaciones se producen en un marco en que las incertidumbres generadas por la flexibilidad, la ausencia de confianza y de compromiso, la superficialidad del trabajo en equipo, el fantasma de no conseguir hacer nada en el mundo, de hacerse una vida mediante el trabajo, todas ideas generadas por el capitalismo moderno, suelen despertar un

deseo de comunidad. Pero cabe alertar aquí sobre un posible malentendido. Tal como lo señala Senté (2000), ese deseo de comunidad es defensivo y a menudo se manifiesta como rechazo, por ejemplo, a los inmigrantes y a otras “personas de afuera”. “Nosotros” puede ser una falsa palabra cuando se convierte en un punto de referencia contra el mundo exterior.

Esta realidad nos toca también en las escuelas, cuando un “nosotros” se presenta como un modo de autoprotección frente a la irrupción de las familias que buscan ese espacio –último bastión del estado benefactor– un lugar donde construir un sentido que no encuentran en el mundo del trabajo. Es interesante preguntarnos, en este punto, qué sucedería si trocáramos ese “nosotros” por otro “nosotros” en el que una dependencia pueda ser pensada como una oportunidad para construir una nueva narrativa colectiva, entre los docentes de la escuela y entre las familias y las escuelas. Algo así como “adultos con adultos”, al amparo de los niños y de los jóvenes. La vergüenza de reconocer la necesidad mutua, redundante en la vulnerabilidad de la confianza entre colegas y con las familias, lo que acrecienta la vulnerabilidad de los docentes para afrontar las duras condiciones en que se desarrolla la tarea.

Hasta aquí algunas ideas que no pretenden ser respuesta a la pregunta con la que inicié este apartado acerca de “cómo lograr no transferir la propia vulnerabilidad al niño o al joven”, pero pueden ser orientadoras para encontrar canales que nos permitan pensar colectivamente, para encontrar espacios que nos convoquen como adultos, y desde algún entusiasmo, poder transmitir el deseo de saber, ofrecernos como mediadores de la cultura. No se trata de asumir toda la responsabilidad social, se trata de encontrarnos los adultos en una misma apuesta, la de encarnar para nuestros alumnos a otro disponible, que pueda ejercer funciones subjetivantes. Una apuesta a ofrecer un espacio abierto capaz de suscitar el deseo del sujeto que, en el caso del niño es el juego, la narrativa, la ficción, y en el caso del adolescente son los ensayos y la posibilidad de construir una ilusión, un proyecto. Una apuesta a construir una asimetría siempre necesaria aunque difícil, por tratarse de estos tiempos en que los lazos sociales y legales que sostienen las filiaciones se hallan debilitados, de padres desocupados o hiperocupados, de información masiva y simultánea para adultos y niños, de docentes desautorizados o desprestigiados, de escuelas que merecen pensarse en tiempos de profundo desamparo.

Bibliografía citada

- ARENDT, H. (1996) “La crisis de la educación”, en: *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona, Península.
- BOLWBY, N. (1993), *La separación afectiva*, Barcelona, Paidós.
- GAMSIE, S. (2000), “Revictimización de la víctima”, en: *Psicoanálisis y el Hospital*, núm. 17, Clínica del desamparo, Buenos Aires, Ediciones del Seminario.
- POSTMAN, N. (1984), *The disappearance of childhood*, New York, Dell; citado en M. Narodowski (1994), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires, Aique.
- RICOEUR, P. (1992), *Oneself as Another*, Chicago, University of Chicago Press. [Trad. Esp.: *Si mismo como otro*, Madrid, Siglo XXI, 1996].
- SENNETT, R. (2000), “El pronombre peligroso. La comunidad como remedio para los males del trabajo”, en: *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Barcelona, Anagrama.



Cátedra Abierta. Ciclo de conferencias.

Aportes para pensar la violencia en las escuelas.

Observatorio Argentino de Violencia en las escuelas.

“Acerca de una ley estructurante y el ‘vivir juntos’ en la escuela. Pensamientos en tiempos de transformación.”

María Beatriz Greco

Licenciada en Psicología por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Filosofía de la Universidad Paris VIII. Profesora e investigadora de la UBA en las Facultades de Psicología y Derecho. Se especializa en la investigación de temáticas vinculadas con los procesos de subjetivación en las infancias y adolescencias, el lugar de la autoridad y la ley simbólica en relación con los ámbitos educativos. Autora del libro “La autoridad (pedagógica) en cuestión”. Mención al mejor libro de educación 2007 por la Fundación El Libro.

Quisiera comenzar esta conferencia agradeciendo al Observatorio por haberme invitado, y a todos ustedes: a los que están presentes y a los que no están acá pero están de alguna manera en este espacio virtual que nos reúne. La verdad es que venía pensando, y esto me emociona, en la posibilidad de compartir un espacio con colegas en todo el país, que espero sea un espacio de pensamiento.

No voy a empezar solamente diciendo que estamos en crisis, que estamos en medio de una crisis social o en medio de una crisis de educación, ni una crisis de valores. No porque no lo estemos, sino porque me parece que hablar sólo de crisis lo único que hace es cerrarnos un proceso de pensamiento, nos coloca en una posición de pérdida que, en vez de abrir posibilidades, nos deja algo imposibilitados, sin poder ver lo que siempre es posible construir. Lo que sí voy a empezar diciendo, haciendo referencia a parte del título, es que estamos en un tiempo de fuerte transformación y que si hay algo difícil, nos dicen los historiadores, es historiar el mismo tiempo en que uno vive, porque uno está ahí, viviendo las transformaciones, padeciéndolas en el cuerpo, y a la vez exigido de saber qué hacer en el medio de la transformación.

Entonces, aún cuando sea difícil pensar el propio tiempo (como dicen quienes piensan en términos históricos), creo que es ineludible hacerlo para entender dónde estamos parados y para saber y poder pensar desde ahí. Creo que lo que nos pasa es que se nos ha desarmado lo que teníamos muy bien armado; lo que estaba compuesto de una manera, parecería que se nos ha ido descomponiendo en el sentido de partes que se fueron separando y perdiendo cierta unión, cierta coherencia y relación entre sus partes, como si tuviéramos sobre la mesa trozos o pedazos de una totalidad que en otro momento estaba ajustada, y hoy parece que no encaja o no se acopla muy bien.

Me estoy refiriendo a que parece que hoy no encaja como antes el mundo de la escuela y el mundo de lo social. Antes, solidarios, con vistas a un proyecto común, con relaciones de coherencia, con una promesa de futuro. Pasar por la escuela, claramente tenía un sentido promisorio.

Hoy no es que esto no esté, que haya desaparecido, sino que hay que reponerlo, pareciera que hay que trabajar para que esa dimensión de promesa esté, a cada momento, en cada acto.

En segundo lugar me parece que a veces se nos descompone también la relación de los chicos con los adultos y de los adultos con los chicos. Antes convivían, dicen algunos historiadores, en relaciones jerárquicas, relaciones disciplinarias que demarcaban claramente qué lugar ocupaba cada uno en esa jerarquía, y hoy esto no sucede. Hoy se nos habla de jerarquías aplanadas, horizontalizadas o de pérdida de las jerarquías. Y desde ese marco se ocupan los lugares que cada uno de nosotros tiene en las instituciones y a la vez nuestra relación con las instituciones, el lugar de maestro, del alumno, del directivo, el lugar mismo de la institución educación y de la organización escuela. Creo que tenemos que diferenciar estas dos cuestiones: una educación pensada como institución en el sentido más pleno de la palabra, aquello que instituye la posibilidad misma de vivir todos en una comunidad; y la escuela como una organización posible que da lugar a la educación. Entonces fíjense que hoy nos vemos llevados y obligados a redefinir cosas que nos parecen obvias, que uno cree que no debería cuestionarse, pero que hoy hay que volver a pensar, fundamentar, recrear. Se nos hace necesario volver a la pregunta de el para qué de la escuela, porque si algo se desarma pareciera que hay un sentido que se pierde en ese desarmado y hay que reconstruirlo.

Pero con la pregunta del para qué no alcanza, porque también tenemos que volver a pensar qué es un alumno, qué es un maestro bajo ciertas condiciones, que son otras, son nuevas. Nos damos cuenta de que ya no somos los mismos, ni nosotros ni los chicos ni las escuelas, ni ese mundo social en el cual nacimos.

Entonces, una crisis es eso que se desarma y que deja ver partes sin unidad, partes que antes ofrecían un sentido. Me pregunto si ese sentido pleno alguna vez existió o estamos hoy mirando hacia atrás un poco melancólicamente y pensando que aquel tiempo pasado fue mejor y hoy estamos algo perdidos, desordenados y no sabemos bien dónde ubicarnos.

Lo que quiero que nos preguntemos es si llamamos crisis a una pérdida, o si llamamos crisis a una situación que nos convoca con una fuerza renovada y con urgencia a recrear el sentido de las cosas: para qué educar, para qué trabajar, para qué vivir junto con otros. Y esta pregunta por el sentido no es sólo en términos discursivos, sino en pensamientos prácticos, en ese pensamiento que toca las prácticas, que las mueve, que las altera. Pensamiento práctico en oposición al pensamiento abstracto que se mantiene más alejado de lo que nos pasa cotidianamente.

Hannah Arendt dice "...Una crisis no es sólo decadencia, sino una situación que nos fuerza a volver a las cosas mismas, a mirar de nuevo el sentido de estar juntos, de vivir en comunidad. Esto demanda juicios directos, no prejuicios..." dice la filósofa, en el sentido de que si hay algo que vuelve catastrófica una crisis es responder por medio de ideas ya hechas, con lógicas que ya teníamos pre armadas y no poder mirar de nuevo lo que está ahí, con nuevas lógicas. Por eso decía antes que tal vez habría un pensamiento melancólico de pérdida, de pura pérdida de lo que ya no tenemos.

Y este sentimiento de pura pérdida nos va a sumir en la impotencia ante lo nuevo y nos va a hacer ver sólo desorden en donde tal vez hay un desafío, algo por rearmar. Y decía que hay épocas apremiantes, hay épocas en donde hay una urgencia en rearmar lo que se ha desarmado; es posible que la nuestra sea una de esas épocas.

Asistimos no sólo a una transformación, en la que nosotros nos vemos llevados a repensar las instituciones, sino que hay una urgencia, ante la cual es tan riesgoso colocarse en

una situación melancólica (todo tiempo pasado fue mejor; y entonces, como ya se desarrolló todo no tengo más qué hacer), como ubicarse en un cierto “facilismo” renovador donde se dice: bueno ya está, ya pasó esa época mejor donde estábamos todos disciplinados y ordenados, y ahora hay que hacer otras cosas sin pensar, hay que hacer mucho, distinto, tener muchas actividades, recursos, proyectos. Esta sumatoria de cosas que dicen lo que hay que hacer, creo que nos hace perder, de otro modo, ese sentido del que estábamos hablando.

Hay quienes dicen que nuestra época es apremiante porque hay algo así como una miseria simbólica, un empobrecimiento en el sentido que nos reúne, como si el valor del estar juntos, como si el convivir en comunidad y el armado de eso común, se hubiera instrumentalizado, se hubiera vuelto puramente material y económico, como si esta época muy mercantilizada nos impidiera pensar en términos simbólicos. Esto lo voy a ir desarrollando y profundizando un poco más cuando retome la cuestión de la ley simbólica y la autoridad.

Quería recortar tres preocupaciones que me parece que circulan muy fuerte en las escuelas y que llaman con urgencia a este tema de rearmado del que hablaba antes.

1. La primera es la violencia: intentaba encontrar una definición, y lo que me aparecía más fuerte al pensar en violencia tiene que ver con un avasallamiento, con un avasallamiento del cuerpo y del espacio del otro. La violencia que ocurre dentro de la escuela, en la esquina de la escuela, en la plaza, en la vereda, en la casa, se me junta toda esa violencia casi como una forma de vida, como una imposibilidad de pensar que hay un espacio del otro que no puede ser avasallado, y que el propio tampoco puede serlo. Y ahí me aparecía una idea y es ésta: creo que a veces nos preocupamos demasiado en definir si la violencia es de la escuela o es violencia social que entra en la escuela, que irrumpe en la escuela, es decir, de dónde viene la violencia y entonces desde dónde debería solucionarse. Me parece que esa lógica no nos ayuda mucho a pensar, creo que la violencia nos atraviesa a todos, a grandes y a chicos, y que en la escuela algo tenemos que hacer con esto, venga de adentro, de afuera, de la vereda, de la plaza. El trabajo de la escuela en relación a la violencia podría ser el de instalar otros modos de vincularnos. Esto es lo que viene haciendo la escuela desde siempre, lo que pasa es que hoy cobra otro valor, y que tiene que ver con detener ese avasallamiento del que hablaba antes, en las relaciones de todo tipo: entre pares, entre chicos y adultos, entre adultos, creando espacios que la contradigan, como si dijéramos bueno, hoy parece que la escuela tiene que ir a contrapelo de cuestiones que en el mundo social son habituales y se están instalando con fuerza.

2. Una segunda preocupación es la dificultad para entendernos, pero no sólo con los chicos. Me sucede frecuentemente en el trabajo con las escuelas que los problemas de comunicación suceden entre adultos. Los adultos tenemos dificultades para decir y escucharnos mutuamente.

Hacemos como que estamos escuchando, pero nada de lo que dice el otro “me toca”, ni me llega, ni me va a modificar nada porque “yo ya sé”. Y el que está enfrente también, ya sabe todo, entonces por más que hablemos, por más que dialoguemos, la incomunicación va a estar siempre ahí. Creo que esto tiene que ver además con lo que pasa en el aula, esta dificultad de entendimiento en términos de una palabra que va y viene entre uno y otro y se traslada tal vez luego a las formas de enseñar y aprender. Decimos mucho, hablamos mucho cuando enseñamos, pero no siempre lo hacemos para ser escuchados por esos otros que aprenden o esos chicos que aprenden sienten que no los escuchamos

a ellos o que no decimos lo suficiente para sostenerlos en sus aprendizajes. Por supuesto que los adultos no estamos todos de acuerdo en cómo enseñamos a los chicos, y ellos, no todos aprenden lo que nosotros queremos, y nos llenamos de palabras, pero no hay comunicación (o no encontramos la manera de hablar y escuchar en forma genuina, siempre intentando comprender y ser comprendidos, ya que sabemos que la comunicación total no existe), porque no todas esas palabras tal vez tengan sentido o valor simbólico para decir un sentido, se vacían o pierden potencia. Hay ahí un trabajo para hacer en la escuela y es el de reconocer y practicar tipos de palabras o formas de circulación de la palabra que nos acerquen a grandes y chicos, que hagan experiencia para unos y para otros. Hay que pensar que hay palabras que circulan, que abren espacios y dejan respirar y hay otras palabras que aplastan, aplastan espacios y son violencia porque también a veces las palabras avasallan.

3. Tercera preocupación: cierta soledad en las instituciones, aislamiento, desajuste entre personas, entre funcionamientos, entre equipos, entre chicos, entre chicos y grandes. Cada uno con la sensación de que va y hace lo que tiene que hacer, que es cumplir con determinadas pautas y obligaciones (o intentar hacerlo), pero con un sentimiento de dificultad para armar un proyecto común. Muchas veces no hay una interpelación institucional a que la acción en la escuela no sea una acción individual. La acción en la escuela es una acción institucional aunque la haga una sola persona, y tiene que estar sostenida por algo que nos convoque a todos, a los chicos como alumnos en un sentido institucional, a los docentes como tales en un sentido institucional. Y no se trata de hacer todos lo mismo, de homogeneizarnos, sino de tener temas o problemas en común. Entonces, tenemos las preocupaciones, tenemos las intenciones, creo que nos hace falta pensar de nuevo, mirar diferente, recrear sentidos, pero la pregunta que surge inmediatamente es, bueno, está bien pensar, pero ¿hacia dónde, en qué dirección? Sabemos que hay que pensar de nuevo y mirar de nuevo, pero ¿hacia dónde? ¿Qué lugares nuevos tenemos que construir, qué tenemos que pedirles a los chicos desde este nuevo lugar de adulto? ¿Qué podemos esperar de ellos o cómo nos podemos dirigir a ellos? Se me ocurre que tal vez nos hacen falta signos, ayudas colectivas; signos no individuales sino signos que nos permitan saber por dónde armar de nuevo en conjunto con otros.

Creo que cuando trabajamos colectivamente con esos signos en las escuelas, algo pasa, algo se transforma. Lo difícil es pensar que en estas condiciones de desarmado tenemos que encontrar la forma, momentos, ocasiones, mínimos acuerdos, horarios en común, espacios y tiempos. Todo esto que parece tan simple, a veces en la dinámica escolar se vuelve dificultoso. Entonces, voy a desplegar brevemente tres conceptos que a mí me parece que son tres signos claves que nos ayudarían a encontrar este sentido del que hablábamos. El primero es el concepto de Ley simbólica, concepto ya desplegado por Philippe Meirieu.

Creo que la Ley simbólica es un signo en este sentido: diversos pensadores, sociólogos, filósofos, historiadores, coinciden en que nuestro mundo ha cambiado radicalmente y que ha perdido un estado de solidez para entrar, como diría Zygmunt Bauman, en un estado de fluidez. La marca de nuestro tiempo es la velocidad, el cambio continuo, el sentimiento de transitar y construir sobre arena y no sobre piedra, con lo cual parece que todo se desvanece, y esta idea mercantilista de la relación con los objetos, donde el consumo nos hace rápidamente terminar con un objeto, pasar a otro, corre el riesgo de que se traslade a las relaciones entre sujetos. En este mundo que parece habernos instalado un sentimiento de incertidumbre, hay una certeza, hay algo que sí es cierto y que tiene que ver con esta ley simbólica.

Hannah Arendt dice que siempre tenemos “recién llegados” al mundo, siempre hay chicos que nacen, que son nuevos en este mundo y que hay algo que tenemos que hacer y es recibirlos. En ese acto de recibimiento de los nuevos por parte de los viejos, hay una ley simbólica que está ordenando esos lugares; es la ley simbólica la que nos dice claramente que estos lugares son diferentes, que no se pueden confundir, que no hay posibilidad de que ellos no sean recibidos y que nosotros no hagamos nada para recibirlos.

Y este acto de recibimiento a los recién llegados no tenemos que hacerlo sólo por ellos, sino por nosotros también, porque si no lo hacemos hay un sentido que se pierde, si no está esa novedad, diría Arendt, eso nuevo que trae el nacimiento.

Hace un tiempo se estrenó una película “Niños del hombre”, donde no había más nacimientos, la persona más joven tenía dieciocho años, y la película iba mostrando de qué manera todos los vínculos, todas las maneras de construcción, todo lo que tenía que ver con una promesa de un futuro o de un porvenir, se desvanecía. No sólo porque no había niños, sino porque los adultos no estaban ya en contacto con eso nuevo que traen los recién llegados y que genera también novedad en los mismos adultos. Esta ley simbólica que ordena lugares y que nos obliga a pensar en diferenciarnos, es una certeza, una de las pocas certezas con las que contamos. Tenemos a los chicos ahí y estamos los adultos acá, y eso en las escuelas es del orden de los cuerpos, de lo fáctico, del hecho, estamos ahí juntos, cada uno ocupando sus lugares diferentes.

Lo complicado es saber cómo actuar esa ley simbólica, cómo darle forma, cómo darle encarnadura, porque no estamos hablando de leyes escritas, ni de normas. Es una ley que requiere de sostenes, de medios, de gestos, de palabras. Una ley simbólica necesita mediaciones para materializarse en lo cotidiano, espacios, tiempos y encuentros.

Esto está vinculado con el segundo concepto que invito a reformular, y que me parece que también puede servir de signo de estos tiempos de transformación. Lo que quiero plantear es la cuestión de la autoridad, porque si esa ley simbólica tiene que ser sostenida para dar lugar a los nuevos, hacen falta figuras que la sostengan, hacen falta padres, madres, maestros. Un psicoanalista, Pierre Kammerer, llama a estos lugares postas parentales, que incluyen no sólo a los padres, sino a los maestros, otros referentes, a todas las figuras que puedan tomar la posta a la hora de recibir a las nuevas generaciones. Entonces, pensaba que la autoridad es uno de esos conceptos que si no se cuestionan, si no se preguntan, se refuerzan en el peor de los sentidos; el del autoritarismo. Muchas veces se escuchan pedidos de reinstalar lo que teníamos, que es como decir, no nos iba mal con una autoridad como dominio, como ejercicio de una jerarquía, de superioridad y un pedido de obediencia a cambio.

Me parece que si queremos pensar otras formas de autoridad, no la autoridad de imposición - dominio, es necesario volver a preguntarse qué implica una autoridad, de qué modo la podemos caracterizar, qué formas puede asumir, pero por sobre todo, qué es lo que debe garantizar esa autoridad. Si la autoridad garantiza la tramitación de esta ley simbólica, habrá formas de ejercerla en estos tiempos.

Una última cuestión que quiero plantear tiene que ver con la idea de que todo esto tiene sentido si pensamos que una autoridad abre el espacio de lo común. Y acá aparece una variedad enorme de discusiones en relación a qué es armar “lo común”, qué nos permite vivir juntos y no sólo estar uno al lado del otro soportándonos.

Y si nos vamos a preguntar por las formas de esa ley simbólica, por la autoridad y por el vivir juntos, todo esto nos lleva a otra pregunta, que es cómo, a qué precio se trata de vivir juntos. ¿El precio es resignar lo individual para poder estar con los otros? ¿Se trata de

hacer valer lo singular a la vez que formamos parte de un común? ¿Se trata de vivir juntos, uno al lado de otro, como sujetos portadores de derechos? ¿O de derechos y obligaciones? Creo que en la unión de derechos y deberes es donde se arma una responsabilidad, donde organizamos formas de vivir juntos, y donde nos alejamos de estas ideas de violencia como avasallamiento del otro. Retomo un poquito más el tema de la ley simbólica, profundizo estos tres conceptos y luego abro a algunas líneas que me parece que pueden en un sentido positivo hacernos pensar qué pasaría con esto, qué pasa si tomamos estos signos como principios de acción en las escuelas. Cuando hablamos de ley simbólica lo primero que me aparece es que es una delimitación de lugares, es una diferenciación necesaria y constitutiva. La ley simbólica es la que dice de formas diversas (con palabras, con formas, con actos, con gestos), que los lugares no son intercambiables, que no es lo mismo ser hijo que ser padre o madre, ser alumno que ser docente, ser adultos que ser niños, que las responsabilidades son diferentes, que los tiempos que se transitan son diferentes, entonces hay allí una asimetría necesaria que no podríamos desarmar porque se perdería ese sentido del que hablamos. Y aquí asimetría significa diferencia, distancia, no superposición, diferenciación, responsabilidad de un lugar y no responsabilidad en otro. A la vez que digo asimetría, sostengo que nada de esto implica el ejercicio de un dominio, de una superioridad que se impone por la inferioridad de otro. Lo que invito a pensar es si podemos concebir a la asimetría no como jerarquía.

La ley simbólica no es algo que se pueda negociar, no se pacta, no se discute, no se acuerda. La ley está por esta certeza de que hay nuevos y viejos, y que hay algo que tenemos que sostener los adultos en relación a las nuevas generaciones para que éstas tengan un lugar. No es una ley escrita en términos jurídicos, sino que es esa garantía de la que hablábamos antes y que es la forma de asegurar que ese espacio de lo común se puede constituir en acto. La ley simbólica conlleva una prohibición: la de no diferenciar los lugares, hacerlos simétricos, intercambiables. Es decir, prohíbe la indiferenciación, pero no es sólo prohibición, no es solamente decir no, porque en el mismo momento que prohíbe, también habilita. Podríamos llamarla una ley de prohibición-habilitación, es algo así como decir, “vos no podés ocupar el lugar del adulto, habrá otro tiempo para que esto te ocurra, pero sí podés ocupar este otro lugar, el de niño o joven, el del que recién llega, el del que construye, quien se apropia de este mundo que yo te presento”. Como dice P. Meirieu en “Frankenstein educador”, el adulto es el que hace las presentaciones: he aquí el niño, he aquí el mundo, los presento. Este mundo es a reconstruir por ese niño, por ese joven, o sea que la prohibición demanda que algo no sea, que no se indiferencien los lugares para que todo lo demás pueda ser, para que pueda ser el despliegue de las posibilidades, de las re-creaciones por parte de niños y jóvenes. La ley simbólica establece lugares pero también arma un espacio, el espacio de lo simbólico, lo que a veces se llama el “entre”, porque no son lugares en el vacío ni de uno solo, es el lugar de un adulto que enlaza a otro pero con un lazo que no aprieta, sino que permite, permite movimiento y permite ser desatado incluso, en el momento oportuno para seguir armando otros espacios. Pensaba que, más que con palabras, muchas veces se dice con actos y los chicos lo perciben claramente. Cuando uno abre los espacios ellos se sienten enlazados y sostenidos y a la vez libres para recorrer ese espacio o ir a ver otros. El tema es que si el adulto mismo no tiene un lugar, si él mismo no ha construido ese espacio simbólico donde se sienta constructor y creador, es posible que reproduzca, en la relación con hijos o alumnos, ese sentimiento de sentirse ahogado en un orden de dominación; entonces difícilmente pueda otorgar lugares. Dice Kojeve una frase que retoma Meirieu: “el do-

minio es un callejón sin salida existencial”, esto es, si pensamos la ley simbólica como dominio, como fabricación del otro, diría Meirieu, contribuimos a que ese dominado hoy; sea quien ejerza un poder dominante mañana, como si estuviera esperando ansiosamente su momento: “bueno, ahora me toca a mí, paso de ser dominado a dominar”; es una cadena interminable.

Por el contrario, la ley simbólica, en el mismo momento en que prohíbe esa confusión de lugares (entre adultos, niños, jóvenes), abre a la autonomía y a la libertad, a la libertad de pensamiento, de creación, abre a la igualdad como seres parlantes autorizados. Volviendo a Meirieu, él se pregunta si la educación puede ser pensada como creación entre iguales (entre seres parlantes iguales), o bien si solamente es pensada como fabricación de seres que quieren darnos el gusto y en su momento quitarnos el puesto en un ciclo infernal de dominio recíproco. Se pregunta también si es posible no caer en la violencia que siempre se desencadena cuando se está en un callejón sin salida. Entonces, para aproximarme al concepto de autoridad que mencionaba antes, quiero plantear que esta violencia que definíamos como avasallamiento, es tal vez justamente la negación de la ley simbólica: allí donde no hay ley simbólica, aparece la violencia como la imposibilidad de espacio, como la imposibilidad de recortarse, de diferenciarse con el otro, de no marcar lugares. Aquí pienso también a la violencia como el no estar o el no participar o el no poder darse a sí mismo un lugar porque tampoco hay un adulto, autoridad, que ofrezca y garantice ese lugar diferenciado y autorizado a su vez.

Quisiera retomar la cuestión de la autoridad, y voy a hablar aquí de autoridad pedagógica, porque no estoy pensando el ejercicio de autoridad sólo para contener actos de violencia explícitos, para establecer modos de convivencia por una vía directa, o para escribir reglamentos, sino que estoy pensando en una autoridad centrada en cuestiones pedagógicas. Una autoridad pedagógica es tal porque trabaja en el terreno de la pedagogía, entonces allí es donde se ejerce la autoridad.

Y es a través de esta enseñanza, de la enseñanza misma, en que me parece que la convivencia puede ser retrabajada, repensada. Creo que hay un riesgo en dividir espacios, en pensar que lo pedagógico va por un lado y que lo que hace a la convivencia escolar va por otro. Me parece que esto es colocar algo en lugares separados y que deberíamos pensar en articular y en que estén unidos. Si la convivencia se juega en el corazón mismo de la escuela es porque tiene que ver con el enseñar y el aprender mismo, y tengo aquí algunos ejemplos de una investigación que desarrollamos.

En la investigación pudimos ver que algunos chicos que venían de sectores vulnerables, que traían historias en institutos de menores, de experiencias en las cuales ellos mismos habían sido violentados, les costaba mucho aceptar situaciones de enseñanza en las cuales un docente les dijera “vení que yo te explico”, “vení que yo sé”. Ellos percibían esto como una situación de violencia, de avasallamiento. Esto lo discutimos y lo conversamos en varias escuelas donde a los docentes se les presentaba el desafío de pensar que su enseñanza tenía que encontrar otras formas de dirigirse a estos chicos, porque ellos vivían como un ejercicio de imposición la sola explicación.

La autoridad pedagógica entonces, retomando la idea de ley simbólica, más que exigir o imponer o prohibir, me parece que tiene que jugar ahí en la construcción misma del terreno pedagógico, estableciendo una legalidad que permita enseñar y aprender. Tiene que establecer una cierta forma de relación con el saber que se centre en lo que genera experiencia cuando se aprende, no importa qué, matemática, lengua, historia, cuando se lee un libro, cuando se practica un deporte.

Siempre hay algo de la producción de experiencia que desarticula formas violentas y que lo vamos viendo en las escuelas allí donde se puede poner en funcionamiento un habitar el espacio educativo de otra manera, apropiándose de ese espacio. Esto supone, me parece, un trabajo del maestro o profesor, del adulto sobre sí mismo, supone una pregunta del adulto acerca de su propia relación con el saber, por cuanto uno se apasiona por lo que enseña y entonces, eso hace diferencia cuando lo enseña. La pasión hace experiencia, como diría Jorge Larrosa. El conocimiento de algo que me apasiona no es algo que me pasa por el costado sino que es algo que me pasa enteramente, que me atraviesa, y entonces lo transmito de otra manera y puedo ayudar a otros a generar otra experiencia en la relación con su propio conocimiento.

En este sentido quisiera solamente mencionar una hipótesis que es fuerte, que yo sé que da para debatir pero que me parece que es interesante. Quisiera hacer referencia a Ranciere, quien escribió un libro muy bello y muy interesante llamado: "El maestro ignorante". Retomando sus ideas, aunque Ranciere no habla de autoridad, pone en relación dos conceptos que aparentemente son contradictorios: la autoridad y la igualdad. Entonces siguiendo aquí al filósofo, él dice: la igualdad es un punto de partida y no de llegada. Si yo me propongo partir de la igualdad lo que seguramente voy a tratar de hacer es verificarla a cada paso; en cambio si mi punto de partida es la desigualdad, ya sé que hay una desigualdad en juego y voy a manejar la hipótesis de que este chico no va a poder de antemano. Con lo cual lo más probable que ocurra es que la desigualdad se verifique.

La pregunta entonces es cómo una autoridad puede desplegarse en igualdad, si lo que además estamos diciendo es que hay diferenciación de lugares, hay asimetría en el ejercicio de esta autoridad.

No obstante, diría Ranciere, la igualdad quiere decir en realidad, que todos tenemos las mismas posibilidades de desplegar una inteligencia, que la inteligencia es un trabajo por hacer en torno a objetos, libros, en situaciones determinadas y no algo que se posee y que se mide. Él retoma en su libro a un pedagogo francés del siglo diecinueve, Joseph Jacotot, quien tuvo una experiencia particular con unos alumnos a los que tenía que enseñar francés porque eran holandeses, sin saber él el holandés. Y para poder enseñar, buscó algo que todos tuvieran en común, y lo que encontró fue un libro escrito en los dos idiomas. A partir del libro empezó a propiciar experiencias de aprendizaje donde los alumnos aprendieran por ellos mismos en relación al libro, leyendo, comparando, traduciendo. En esta situación, lo que sorprendió al docente fue que descubrió que era capaz de enseñar incluso lo que él ignoraba. Entonces pensó que él y sus alumnos estaban en igualdad de condiciones: ellos no sabían la lengua francesa y él no sabía holandés.

Sin embargo había algo en común en la relación que se estableció y esa "cosa en común" que se puso en el medio para enseñar y aprender, produjo aprendizaje, a partir de una transferencia, dirían los psicoanalistas, de un lazo, de un encuentro.

Lo que arriesga ahí Ranciere es esta idea de igualdad, en términos de igualdad de inteligencias. Todas las inteligencias son iguales si las pensamos como un trabajo a realizar. Esto no va a suceder si pensamos que la inteligencia es algo privado, individual que porta cada alumno, yo propongo pensarla como trabajo "entre" maestro y alumno, como invitación a algo. Entonces, para Ranciere el maestro no es ignorante porque no sabe nada, sino porque no lo sabe todo. Todos nosotros recorrimos un camino que nos habilita a ser maestros o profesores pero no para detentar un saber sino para hacernos responsables de que ellos, los recién llegados, aprendan; ese sería el espacio en el cual se juega esa autoridad pedagógica. Entonces, resumo algo de la autoridad, hago algunas

proposiciones y dejamos luego el tiempo para el diálogo.

En relación a la autoridad pedagógica, pensaba que es importante la cuestión de la relación con el saber, y la posibilidad de pensar en un desplazamiento del saber ya sabido a la pregunta por ese saber del maestro. Dice Larrosa: "en el lleno del saber, no puede brotar nada". Decía también que parece que hay algo que los chicos perciben cuando uno está colocando en el medio un "problema" que convoca a pensar, algo en común en medio de la relación, sobre el cual uno no tiene todas las respuestas y no sabe cómo pensarlo totalmente, y entonces los convoca "en igualdad de condiciones". Si bien hay ejercicio de autoridad, hay algo que se juega diferente, en igualdad, a partir de una confianza dada de antemano. Pienso que hay varias experiencias donde chicos que parecían absolutamente desinteresados, ajenos, pudieron conectarse con algo de ese mundo escolar. Estoy pensando en un primer año de una escuela media, donde era sumamente difícil enseñar algo; los chicos no se relacionaban con los textos, ayudó entonces el hecho de ubicarlos, por ejemplo, acompañados por su profesora, en un taller de poesía, alrededor de diversos libros y de algunas preguntas acerca de por qué las palabras hacen poesía. Convocados desde ahí, estos chicos empezaron ellos a escribir poesía, y algo se produjo, sus profesores confiaron, habilitaron el lugar, los acompañaron para que escribieran y luego hicieron una pequeña publicación, denominándolos poetas, "escritores noveles", y les aseguro que algo les pasó ahí.

Cambiaron su posicionamiento y estos chicos armaron su relación con el saber, la lectura y la escritura, los libros y las palabras, desde otro lugar. Aquí hubo un desplazamiento, de la autoridad a la autorización. Me parece que esto tiene que ver con lo que decía antes de la ley simbólica, que es la autorización de que el otro construya y ocupe un propio espacio.

Es el maestro, dice Ranciere, quien pone las pautas de ese espacio, quien le da un marco a la situación, quien propone algo en común, pero de alguna manera se tienen que quedar en la puerta, hay algo en ese espacio del aprendizaje del otro en el cual uno no puede inmiscuirse, y menos aún colocar su propia inteligencia sobre la inteligencia del otro, explicarlo todo, saberlo todo, ya saber que el otro no puede y entonces poner ahí la prótesis para que pueda.

Otro desplazamiento que tiene que ver con esto mismo es el que va de la explicación a la circulación de la palabra. Decía antes, hay maneras y maneras de darle lugar a las palabras, cuando enseñamos y también cuando intentamos pensar y hablar con ellos frente a la trasgresión de ciertas normas en la escuela. Estamos muy acostumbrados a que la palabra sola de los adultos puede ya definir y demarcar la situación y dejar claros los límites.

Hay algo ahí de dar palabra a quien trasgredió, a quien hizo lo que no debía hacer, a quien desarticuló ese espacio común que deberíamos proteger. También tiene sus límites, no todo es palabras, hay actos, hay gestos, hay maneras de abrir ese espacio en común e instalar legalidades que deberíamos explorar.

Podríamos pensar que justamente todo lo que vengo diciendo va en el sentido de poner la autoridad en términos de transmisión, el desplazamiento de la autoridad jerárquica a la autoridad centrada en la transmisión. Aquella que garantiza que ese otro, niño o joven, esté inscripto en algo que lo habilita, que no se detiene generacionalmente y no que no es mera imposición, porque uno podría pensar que ejercer la autoridad tiene que ver con colocar unos límites, que el otro renuncie a algo, que el otro renuncie a querer estudiar, renuncie a portarse mal.

Pero, ¿por qué se aceptaría esa autoridad?

Porque hay algo a cambio, y no es algo en el sentido material, sino que es participar en un mundo común con otros, tener lugar, participar con otros desde un lugar valorizado. Cuando les contaba de estos chicos noveles escritores, ellos renunciaron a lo que no les servía o no les permitía estar en la escuela. Ellos eran rechazados por casi todos sus docentes, pero renunciaron a ciertas cosas porque sintieron que había algo a cambio, y ese algo a cambio era ser reconocidos, ser reconocidos como escritores. Creo que todos estos pensamientos nos arman una paradoja en el ejercicio de la autoridad, y es que pensarla en términos de alguien que encarna esa ley simbólica diferencia lugares a la vez que rechaza una jerarquía y no resigna responsabilidad. Esto conduce al último punto, al que voy a hacer referencia brevemente, y es esto de la creación de lo común. También nos dicen los filósofos, los sociólogos, los historiadores que estamos en tiempos en los cuales se nos ha desconectado lo individual de lo grupal, de lo colectivo y que esta falta de proyecto común nos pone frente a dos tipos de pensamiento: o bien que deben respetarse todas las diferencias y entonces eso desarticula un poco la idea de pensar algo en común o bien hay que homogeneizarse. Entonces es todo lo mismo, idéntico, pero ahí no se está reconociendo que lo común no es lo homogéneo, lo común no es lo Uno, la unidad absoluta, porque entonces esta unidad sería el totalitarismo. Tampoco lo común es la sumatoria de individualidades, eso sería la sociedad de masas, en ambos lugares los sujetos quedan desdibujados, entonces me parece que hay ahí, y esto lo podemos llevar fácilmente a la escuela, el desafío de pensar de qué manera lo común sería habitar un mismo espacio juntos, sin resignar diferencias y singularidades. Sin resignar quiere decir desplegar las singularidades dentro de ese espacio en común porque es la participación en lo común, justamente, lo que hace posible el despliegue de singularidades, en lugar de anularlas. Estas son las dos cuestiones que se ponen allí en valor y se articulan, para esto necesariamente tenemos que dejar de sostener una lógica basada en la oposición individuo cultura, individuo-sociedad o sujeto-institución, sujeto-grupo: hay allí algo que podríamos y deberíamos desarticular. Una lógica de oposiciones binarias.

Para abordar las últimas líneas, se me ocurrió plantear algunas cuestiones en relación a cómo pensar, cómo vivir esto en la escuela, cómo llevarlo al terreno de las prácticas. La primera cuestión que se me ocurre es retomar esta idea de no desarmar, no separar convivencia y enseñanza, me parece que no se trataría tanto de buscar sistemas adosados, secundarios, apartados de la enseñanza.

Si bien obviamente necesitamos formas de regular, de escribir reglamentos que nos ordenen, que nos organicen, a mi me parece que el ejercicio de la autoridad habilitante y la construcción de convivencia democrática está en el corazón del aula, de la enseñanza, y del aprendizaje, es la posibilidad de convivir de otra manera en la escuela.

La segunda cuestión que quiero plantear propone un cambio de preguntas, por ejemplo, en vez de preguntarnos: ¿quién es ese niño, ese adolescente que no puede, que se porta mal, o que viene de tal barrio o que no tiene familia, etc.?

Yo propongo preguntarnos por lo que sí puede bajo ciertas condiciones que hay que crear en la escuela. ¿Qué puede? ¿Y qué puedo yo con él, con su aprendizaje y mi enseñanza, si cambio ciertas formas de mirar, ciertas formas de vincularme? ¿Qué necesitamos saber sobre la identidad del otro para poder enseñarle o para convivir o para ayudarlo o para sostenerlo en su aprendizaje escolar? Me parece que no necesitamos saberlo todo, creo que sólo tenemos que saber que tenemos que hacerle lugar, y que a veces es muy difícil hacerles lugar, pero que hay que arriesgarse y ver lo que pasa con muchos alumnos

cuando les planteamos nuevas situaciones, y ver qué es lo que nos pasa a nosotros mismos cuando cambiamos las miradas. Creo que tenemos que pensar colectivamente otros modos de organización escolar, tanto en lo pedagógico como en lo que hace a lo normativo, a la regulación de la convivencia más directamente.

Modos de organización y regulación escolar que estén sustentados en principios, y estos principios, retomo lo anterior, me parece que tienen que ver con el tema del sostén de esta ley simbólica de diferentes formas. Es pensar el ejercicio de esta autoridad en términos de igualdad. Pensaba en algunas experiencias que se llevan a cabo, donde la posibilidad de ejercer esa autoridad se da antes de que lleguen los conflictos, sin esperar los estallidos, donde un directivo, un tutor de un curso, un docente, se reúnen sistemáticamente con los chicos, o con un delegado de curso, y se generan espacios en donde está la posibilidad de hablar la convivencia desde otro lugar, no en términos de sanciones o resolución de conflictos. Lo que creo que encontramos en estas situaciones, son adultos que no resignan su lugar de autoridad, que sostienen su lugar diferenciado pero que abren ese espacio simbólico y a veces no es tanto lo que se habla ahí, sino el valor mismo que tiene el espacio, donde pensar en conjunto en torno a problemas comunes; hay un valor de apertura de la palabra que genera otra cosa, más allá de lo que se diga. Sigo pensando en ejemplos, me ha tocado acompañar alguna experiencia cuando la Ley 223 (que regula el sistema de Convivencia de la Ciudad de Buenos Aires) empezó a funcionar en la Ciudad.

Por ejemplo, reunirnos con los chicos en torno a pensar las diferencias entre convivencia y disciplina, investigar qué quiere decir convivencia y que querría decir disciplina, qué diferencias hay ahí, que es sanción y que es castigo. Con los chicos nos pusimos a discutir estas cuestiones porque leíamos la ley y veíamos el tema de la sanción con fines educativos, y esta discusión que perfectamente podría y debería darse entre adultos, nos llevó a pensar que justamente cuando hablamos de sanciones con fin educativo como límites, estamos hablando de la ley simbólica: son límites que dicen “hasta acá” pero que abren un espacio más allá, son prohibiciones y habilitaciones, las dos cosas a la vez. Creo que ahí se juega el papel educativo.



“MANUAL PARA LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN EN MEDIACIÓN COMUNITARIA”

**MANUAL ELABORADO POR EL CESUP CENTRO DE
SEGURIDAD Y PREVENCIÓN S.C. MÉXICO. 2014**

**“Transformación constructiva
de los conflictos”**

EL CONFLICTO

El conflicto¹ es inevitable: forma parte de nuestra vida y está inmerso en nuestras relaciones cotidianas.

Como individuos con necesidades, gustos, puntos de vista y valores diferentes resulta ineludible que nos enfrentemos a innumerables conflictos con otras personas, por tanto, necesitamos aprender a enfrentarlos y transformarlos de forma positiva y constructiva. La forma en la que manejemos nuestros conflictos afectará nuestra vida y nuestras relaciones con los demás. Por conflictos nos referimos a todas aquellas situaciones en las que se presentan diferencias de intereses, valores, necesidades entre las personas, grupos, organizaciones o estados que dificultan la resolución de un problema. Se dice que hay un conflicto cuando dos o más partes interdependientes perciben que sus objetivos son incompatibles o irreconciliables.

¿Qué es el conflicto?

Existen varias definiciones tradicionales de conflicto. A continuación se presentan algunas de ellas:

“Oposición entre grupos e individuos por la posesión de bienes escasos o la realización de valores mutuamente incompatibles”. (Raymon, en Valenzuela, 1995, p. 58).

“Es una forma de conducta competitiva entre personas o grupos. Ocurre cuando dos o más personas compiten sobre objetivos o recursos limitados percibidos como incompatibles” (Kenneth Boulding en Valenzuela, 1995, p. 58).

“Es una lucha entre dos o más partes por bienes que se perciben escasos y/o intereses que se asumen como incompatibles e irreconciliables” (Mitchell, 1981).

“Un conflicto es una relación entre dos o más partes interdependientes, que tienen –o piensan que tienen– metas incompatibles” (González, 2001, p. 20).

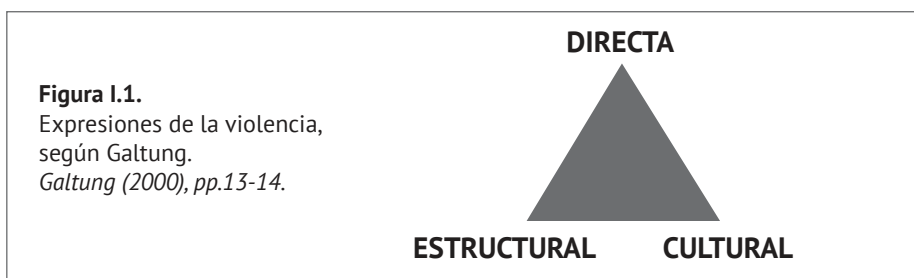
Diferencias entre conflicto y violencia

Generalmente tendemos a asociar el conflicto con la violencia, e incluso a verlos a am-

¹ Este módulo es la síntesis de un capítulo del libro de L. P. Parra Rosales (2014), *Educación para el diálogo y la resolución de conflictos*. México: Limusa/Universidad Anáhuac-Cátedra Simón Pérez. Manuscrito presentado para su publicación.

bos como sinónimos. Pero no es así, como lo hemos mencionado, el conflicto es inevitable y, si es bien manejado mediante técnicas y herramientas eficientes, puede ser transformado positivamente en una oportunidad de cambio o crecimiento, mientras que la violencia tiene la intención de hacer daño o herir (Galtung, 2000, p. 13). Es precisamente “*el fracaso para la transformación positiva del conflicto lo que conduce a la violencia*” (Galtung, 2000, p. 15).

La violencia es entendida como el ejercicio deliberado de la fuerza para causar daño físico o moral, así como ejercer coacción de carácter psicológico. Es importante resaltar este último punto, ya que no toda la violencia es física como generalmente se percibe, sino que puede ser también simbólica o inmaterial (psicológica). Siguiendo este orden de ideas, Vicent Fisas sugiere que la violencia no debe entenderse exclusivamente como un acto o una forma de hacer, sino más bien como un “no dejar hacer”, al impedir su autorrealización a las personas (Fisas, 1987, en Valenzuela, 1995). Galtung destaca tres expresiones de violencia, que se observan en la figura I.1.



> Directa.

Constituye el aspecto más explícito y evidente de la violencia y, por lo general, sus expresiones suelen ser física, emocional o psicológica.

> Estructural.

Se refiere a la violencia intrínseca en los sistemas sociales; es aquella indirecta que explota, reprime y aliena a las personas. Este tipo de violencia se da cuando los seres humanos se ven impedidos de sus realizaciones personales o de grupo, pues éstas quedan por debajo de sus realizaciones potenciales; es decir, surge de la diferencia entre lo potencial y lo real. Esto se determina cuando, a pesar de que existen recursos y conocimientos suficientes, no se aplican en un caso determinado, lo cual impide la autorrealización de las personas. Ejemplos de violencia estructural serían la pobreza, la marginación, la muerte por falta de atención médica adecuada y la impunidad.

> Cultural.

Son los aspectos simbólicos de la cultura que legitiman, mediante distintos recursos,² el uso de la violencia. Tal es el caso del machismo, el sexismo y la discriminación. Muchas de estas formas son construcciones sociales que han predominado y se han reproducido durante muchos años en la sociedad (Galtung, 2000, p. 14).

² En esta definición se entiende por recursos: los medios de comunicación, los programas de educación en las escuelas, las prácticas sociales que el Estado no sanciona y que generan estereotipos o estigmas hacia distintos sectores sociales, entre otros.

En la tabla I.1 se clasifican algunas expresiones de violencia ante necesidades humanas:

Tabla I.1. Expresiones de violencia ante necesidades humanas

NECESIDAD	SUBSISTENCIA	BIENESTAR	IDENTIDAD	LIBERTAD
TIPO DE VIOLENCIA				
Violencia directa	Atentado Homicidio Genocidio	Extorsión Tortura Secuestro	Desocialización Resocialización Marginación	Detención Represión Exilio
Violencia estructural	Hambre Miseria Indigencia	Corrupción Impunidad Colusión	Penetración Segmentación	Marginalidad Fragmentación
Violencia cultural	Sexismo Clasismo Racismo	Conformismo Abstencionismo Indiferencia	Alienación Etnocentrismo	Desinformación Analfabetismo

FUENTE: Basado en P. Calderón (2009), "Teoría de conflictos de Lohan Galtung". *Revista de Paz y Conflictos*, 2.

Una cuarta forma de violencia es la simbólica, descrita por Philippe Bourgois, y resulta muy importante para el análisis de este fenómeno contemporáneo. Se ejerce sobre grupos sociales con su consentimiento debido a que éstos toman el mundo como dado, aceptando la situación como se les presenta e incluso encontrándola natural, pues sus mentes están construidas para ello. Por lo tanto, “sus víctimas no sólo no ven la dinámica estructural que los oprime, sino que se culpan a ellos mismos por su fracaso”. En este sentido, “los ricos culparían a los pobres por ser pobres y los pobres se culparían a sí mismos por su pobreza” (Bourgois, 2004, p. 427).³

Cambio de paradigmas para el abordaje positivo y constructivo de los conflictos

En seguida se sugiere un ejercicio para tratar la concepción que se tiene de conflicto entre los participantes al taller.

Ejercicio I.1
 El facilitador o la facilitadora del taller traza un círculo sobre una superficie, y solicita al grupo que escriba la palabra conflicto al interior de dicha figura. Después pide que las y los asistentes se tomen un minuto para pensar en lo que tal término significa. Posteriormente se abre un espacio para la reflexión colectiva y el diálogo.

Algunas de las palabras que se asocian generalmente con la palabra conflicto son las que se mencionan en la tabla I.2.

En general, tendemos a asociar el conflicto con los aspectos negativos, y en muy pocas ocasiones lo relacionamos con una oportunidad de cambio, de transformación, de reinención de la realidad y del establecimiento de nuevas relaciones sociales, políticas y culturales. Por ello, si queremos promover un abordaje constructivo del conflicto tenemos que destacar su

³ Véase también P. Bourdieu y L. Wacquant (2004), quienes han analizado conceptualmente esta forma de violencia.

faceta positiva. El conflicto no es bueno ni malo en sí mismo: va a depender de la forma en que decidamos abordarlo y de las herramientas con las que contemos para hacerlo.

Causas del conflicto

Un conflicto que no se entienda de fondo no se puede resolver ni transformar de forma positiva o constructiva. Por ello es necesario analizarlo de manera adecuada. En las tablas 1.3 y 1.4 presentamos algunas herramientas útiles para una mejor comprensión de los conflictos.

Tabla 1.2. Interpretaciones positivas y negativas del concepto conflicto

NEGATIVAS	POSITIVAS
> Choque > Pugna > Competencia > Oposición > Incompatibilidad > Lucha > Contradicción > Diferencia > Enfrentamiento > Tensión > Riña.	> Oportunidad > Motor de cambio > Innovación > Creatividad > Progreso > Reasignación de recursos > Verificación de alianzas > Ruptura de paradigmas > Sacar a la superficie problemas latentes > Redefinición de relaciones.

Tabla 1.3. Tipos de conflicto según cinco posibles causas, de acuerdo con Christopher Moore

TIPO DE CONFLICTO				
DE DATOS	DE INTERESES	DE VALORES	ESTRUCTURAL	DE RELACIÓN
Motivado por la falta de información o su diferente interpretación	Basado en elementos materiales, modo de obtenerlos, o necesidades personales	Relacionados con los sistemas de valores y creencias de las personas	Vinculado con la desigualdad de poder o de recursos en una organización	Originado en la mala relación entre las personas

FUENTE: Y. Muñoz et al. (2010), *Guía para el diálogo y la resolución de los conflictos cotidianos*. Gernika: Diputación de Gipuzkoa, pp. 16-17. Recuperado de http://www.gernikagoratz.org/pdf/vidaguiadiologo_c.pdf (fecha de consulta: 15 de diciembre, 2014).

Es posible, por otro lado, categorizar los conflictos de una manera más específica, como se muestra en la tabla 1.4.

Tabla 1.4. Categorización de conflictos, según su origen

TIPO	FRASE QUE LO DEFINE	DESCRIPCIÓN	POSIBLES CAUSAS
De intereses	"Lo que se quiere"	Oposición de medios o recursos para resolver las necesidades o para obtener los satisfactores que se desea	Recursos, poder, reconocimiento, prestigio, inclusión, representación, seguridad personal, patrimonio y necesidad de cambio
De valores	"En lo que se cree"	Sistema compartido cuyas pautas nos sirven de criterio para la selección entre alternativas de orientación y motivación de nuestras actitudes, conductas y acciones	Creencias básicas de las personas, dilemas éticos, diferencias culturales, religiosas o morales; de tradiciones o de identidad personal, valoraciones, entre otras
De derechos	"Nuestros derechos"	Facultad reconocida a una persona o grupo para obrar o exigir un beneficio en función de una norma o un acuerdo legal	Interpretación, aplicación o modificación necesaria de leyes, normas, reglas, ordenamientos y derechos
De comunicación	"Expresión, información e interpretación"	Percepción o recepción de una información incompleta, manipulada o inconveniente	Barreras físicas o de relación que dificultan la comunicación

FUENTE: Adaptado de Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal (CDHDF) (2009), *Curso-taller de resolución no violenta de conflictos*, México: Autor. Serie de Capacitación Interna, pp. 17-18.

Fuentes del conflicto

Algunas fuentes relevantes son:

- > La existencia de metas incompatibles, o la creencia de que existen.
- > La convicción de que es imposible alcanzar esa meta o avanzar hacia ella.
- > El sentimiento de injusticia.
- > Las barreras en la comunicación.
- > Los conflictos estructurales.
- > La exclusión en todas sus formas.

El conflicto involucra dos elementos fundamentales para entender la forma en que se le aborda:

> **El comportamiento.** Se refiere a la forma de relacionarse de las personas en conflicto.

> **Las metas.** Es lo que dichas personas quieren alcanzar (sus objetivos).

Por tanto dependerá del tipo de relación y de la importancia que tenga para nosotros, así como del interés que tengamos por la meta o el objeto, la forma en que abordaremos el conflicto. En este sentido, podemos adoptar una forma cooperativa, una competitiva o una evasiva, como se muestra en el cuadro siguiente:

Abordaje de conflictos propios

Cooperamos: Siempre que sea posible.

Cedemos: ¡Cuidado! El conflicto escala dentro de nosotros. Puedo hacerlo cuando lo que voy a ceder no es tan importante para mí.

Negamos: ¡Cuidado! El conflicto escala en el otro. Se puede hacer cuando no es importante.

Confrontamos: Peleamos y podemos llegar a perder la relación. Hacemos esto cuando el conflicto se plantea a través de valores superiores como la vida y la honra.

Análisis del conflicto

El conflicto es resultado de la diversidad y puede brindarnos la oportunidad de:

- > Redefinir y clarificar relaciones.
- > Buscar nuevas soluciones y alternativas.
- > Aclarar puntos de vista y posiciones.
- > Sacar a la superficie problemas que no se han expresado.
- > Producir mejores ideas e impulsar la creatividad y las relaciones para el mutuo crecimiento; e
- > Innovar y cambiar.

De nuestro modo de entender el conflicto resultará el enfoque para enfrentarlo.

Según el Grupo de Educación Popular para 19 Mujeres (GEM) en su libro *Eduquemos para la paz* (2003), al mejorar nuestras capacidades para manejar conflictos podemos:

- > Fortalecer nuestro liderazgo.
- > Facilitar el trabajo en equipo.
- > Mejorar las relaciones con los demás.
- > Defender mejor los intereses de una persona o grupo.
- > Obtener mejores resultados.

- > Conocer mejor algunas situaciones o personas.
- > Lograr mayor dinamismo y consenso para el impulso de tareas y los propósitos de nuestra responsabilidad pública (GEM, 2003).

Funciones del conflicto

Entre las principales funciones del conflicto destacarían:

- > Señalar la necesidad de modificar reglas, normas, leyes e instituciones.
- > Tener un piso de entendimiento común.
- > Indicar la importancia de las relaciones.
- > Impulsar la creación de coaliciones y alianzas estratégicas.
- > Tomar acuerdos.
- > Aprender y entender mejor el problema que se enfrenta.
- > Generar nuevas ideas y opciones.

Tipología del conflicto

Existen distintos tipos de conflictos, que van del ámbito micro al macro según el número de actores involucrados. Estos se pueden caracterizar de la siguiente forma:

- > **Conflictos internos.** Surgen cuando una persona tiene dos o más intereses o necesidades, y no puede satisfacerlas al mismo tiempo.
- > **Conflictos interpersonales.** Emergen entre dos o más personas ligadas por un objetivo común, pero con intereses que pueden ser o parecer incompatibles.
- > **Conflictos intergrupales.** Aparecen cuando dos o más grupos, ligados por un objetivo común, tienen intereses o necesidades que son o parecen ser incompatibles. Muchas veces incluyen conflictos internos e interpersonales (Misión Civil por la Paz, 2000, p. 56).

Otra posibilidad para la clasificación de conflictos se obtiene al considerar sus elementos; así los conflictos pueden categorizarse según los criterios que se indican a continuación:

- > **Por las partes o actores involucrados:** comunitarios, sindicales, familiares, escolares, campesinos, partidarios, indígenas, etc.
- > **Por su alcance:** locales, globales, coyunturales, históricos, etc.
- > **Por el objeto de su disputa:** agrarios, laborales, culturales, religiosos, comerciales, etc.
- > **Por su forma de confrontación:** violentos, regulados, bélicos, electorales, agrarios, etc.
- > **Por su base:** a) consensual, es aquel en que las dos partes desean lo mismo, ya sea un terreno o un empleo; y b) disensual, cuando existen diferencias en las necesidades y valoraciones entre las partes, por ejemplo: la interpretación de hechos y preferencias diferenciadas en las formas o métodos para lograr objetivos (CDHDF, 2009, p. 19).

Estructura del conflicto

John Paul Lederach menciona tres elementos que se encuentran presentes en los conflictos, y que tenemos que tomar en cuenta para hacer un análisis completo de éstos (Figura I.2).

Figura I.2.

Los tres componentes del conflicto, según Lederach (1992), p. 17.



La explicación de este esquema se logra al considerar cada uno de sus elementos:

Las personas.

Al analizar un conflicto es muy importante responder las preguntas siguientes:

- ¿Quién o quiénes participan directa o indirectamente?
- ¿Quién o quiénes tienen el liderazgo?
- ¿Cuáles son las bases de influencia y de poder?
- ¿Qué tipo de alianzas o coaliciones existen entre las personas?
- ¿Cómo perciben el problema y cómo lo describen?
- ¿Cómo les afecta?
- ¿Cuáles son sus emociones y sentimientos?, ¿qué intensidad alcanzan?
- ¿Qué soluciones sugieren?
- ¿Qué necesidades e intereses representan?
- ¿Cómo se puede replantear la situación para mejorar la relación?

El problema.

Surge a partir de las diferencias esenciales o los desacuerdos entre dos personas o dos grupos, al menos. El problema surge de dos hechos:

- Las diferencias esenciales, que son los aspectos objetivos que separan a las personas a partir de la discrepancia entre sus intereses, valores o derechos.
- Los desacuerdos, que consisten en las discrepancias de percepción o interpretación personal respecto del origen de las diferencias esenciales o de la manera de resolverlas.

Ejercicio I.2

El facilitador o la facilitadora solicita a los participantes al taller que respondan las siguientes preguntas en relación a un conflicto actual que estén experimentando:

- > ¿Cuál es el problema central?
- > ¿Cuáles son los pseudoconflictos y conflictos latentes?
- > ¿Cuáles son los puntos esenciales del problema por resolver?
- > ¿De qué manera se propone resolver y tomar decisiones sobre el conflicto?

El proceso.

Se refiere a las distintas etapas en las que se desarrolla el conflicto. A continuación se presentarán cada una de ellas.

Etapas del conflicto

Los conflictos se desarrollan en distintos momentos. Cada una de estas etapas se explica a continuación:

> **Preconflicto.** Se refiere a la gestación tanto de las condiciones objetivas como de la toma de conciencia sobre éstas para que se exprese un conflicto social. Se denomina también conflicto latente.

> **Confrontación.** Consiste en el reconocimiento de las metas incompatibles, es decir, de los intereses opuestos, de tal manera que la acción de una de las partes obstaculiza la actuación de la otra en términos de los objetivos que se han propuesto, las acciones

previstas y los resultados esperados. En este momento aparece la persecución de metas, acción que se involucra en el análisis o el examen de los métodos que emplean las partes para alcanzarlas.

> **Escalamiento del conflicto.** Es el incremento en la magnitud de la conflictividad, que involucra tanto los sentimientos que se van desarrollando en la relación conflictiva como las acciones en que se expresa dicha conducta.

> **Crisis.** Se trata de una confrontación abierta de conflicto que ha escalado, lo que hace cada vez más importante la conducta conflictiva. En esta etapa es mucho más difícil intervenir para cambiar la situación, pero no es imposible. Frente a una situación de confrontación o crisis, es posible plantear diferentes estrategias: retirarse, reaccionar, adaptarse, apoyar e incluso intervenir.

> **Desescalamiento.** Se refiere al estancamiento de la conducta conflictiva o al momento en que se detiene, ya que no puede crecer de forma indefinida. La reducción de conductas conflictivas se puede dar por diversos factores, como la modificación de las respuestas del otro(a), las cuestiones en litigio y los avances en función de las metas propuestas, así como por el contexto social.

> **Resultado.** Se produce cuando se da un paso positivo para cambiar. Cada conflicto específico termina y tiene un resultado determinado, no obstante, se pueden distinguir cuatro tipos de éste:

- Acuerdo: Cada una de las partes logra algo mejor de lo que lograría sin negociar.
- Retirada: Las demandas se retiran; hay un repliegue.
- Imposición: Ambas partes del conflicto se colocan en una situación de ganar-perder.
- Conversión: Cada uno acepta la meta del otro(a).

> **Postconflicto/Preconflicto:** Se trata de una etapa en que el final de un conflicto puede ser el inicio de uno nuevo, considerando que hay consecuencias no previstas en ellos, o que el cumplimiento de los resultados no fue el esperado (GEM 2003).

Técnicas para la detección de necesidades e intereses en los distintos conflictos

Dona del conflicto

Esta técnica muestra, mediante el trazado de tres círculos concéntricos, los distintos niveles del discurso de las partes en conflicto. En el círculo exterior (la superficie) se encuentran las posiciones en las que se dice qué se quiere, con el fin de salir del conflicto. En el círculo intermedio, que corresponde a los intereses, se dice el porqué y el para qué de lo que se quiere, es decir, las verdaderas razones.

En el círculo interior se encuentra el núcleo del problema, es decir, las necesidades humanas profundas que se expresan durante el conflicto y cuya satisfacción es indispensable. En la medida en que vamos acercándonos al centro de la dona se va fortaleciendo la sinceridad y la confianza entre las partes, y existe una mayor posibilidad de entender lo que es verdaderamente importante para ellas. La técnica está muy relacionada con la de la cebolla en la que, conforme vamos quitándole las distintas capas, nos adentramos a las raíces o el fondo del conflicto; pero, para ello, se requiere ir construyendo la confianza mutua a través del diálogo, el genuino interés y el respeto mutuo.

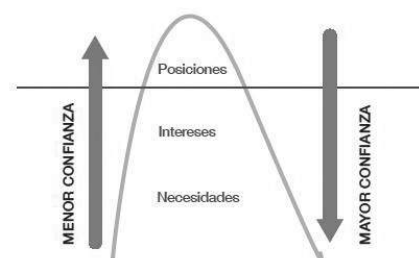
Técnica del iceberg

Otra técnica, muy similar, es la del iceberg, en la que se parte de lo visible (la punta, que es a su vez lo aparente y lo superficial) para reflejar las posiciones de las partes. Confor-

me avanza el diálogo y la negociación, el resto de las zonas del iceberg se revelan. Asimismo se profundiza en las verdaderas necesidades e intereses, los cuales no se percibían a simple vista, pero resultan indispensables para abordar el conflicto de manera efectiva (Figura I.5).

En la medida en que nos sumergimos en el conflicto preguntando el porqué y el para qué de las declaraciones y demandas explícitas de las partes, en esa misma medida nos adentramos en la causa del conflicto, y entonces es posible empezar a trabajar con él.

Figura I.5. Técnica del iceberg



FUENTE: Ilustración elaborada por los autores.

Triángulos de convergencias y divergencias

Se marcan los puntos divergentes y comunes entre las partes en conflicto, lo que es de gran utilidad para identificar el mapa de actores.

Posteriormente se presentan los posibles espacios de oportunidad y coincidencias, que son la base para construir acuerdos mutuamente satisfactorios.

Otras preguntas que pueden plantearse con esta técnica son: ¿por qué es importante esto para ti? y ¿para qué lo necesitas?, ¿qué significa para ti?, entre otras.

Mapa de actores del conflicto

Un punto importante del análisis del conflicto consiste en sistematizar las posiciones, las necesidades y los intereses detectados mediante el diálogo profundo y sincero entre las partes.

Al lograr “hacer explícitas nuestras necesidades, intereses y posiciones, y las de la otra parte, podemos identificar mejor los elementos que generan conflicto, y las relaciones no conflictivas entre las partes” (CDHDF, 2009, p. 33); ello permite a los actores aclarar su situación, además de que ayuda a detectar las zonas comunes o los intereses compartidos, y abre posibilidades a la transformación positiva del conflicto.

Una vez que se ha reflexionado acerca de los espacios de convergencia y divergencia entre las partes, conviene sistematizar la información recabada. La tabla I.5 muestra una manera de registrar un mapeo básico del análisis del conflicto, en el cual se identifican las posiciones, los intereses y las necesidades divergentes y

Tabla I.5. Mapa básico de análisis del conflicto

1. IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA ACTUAL	2. POSIBLES CAUSAS
Parte A:	Parte A:
Parte B:	Parte B:
Problema conjunto de A y B:	Causa conjunta de A y B:
3. IDENTIFICACIÓN DE INTERESES	4. IDENTIFICACIÓN DE NECESIDADES
Intereses de A:	Necesidades de A:
Intereses de B:	Necesidades de B:
Interés conjunto de A y B:	Necesidad conjunta de A y B:

convergentes de cada una de las partes.

Es necesario recordar que para realizar un adecuado análisis del conflicto debemos:

- > Aclarar los intereses y necesidades de las partes.
- > Entender los intereses de cada una.
- > Encontrar los intereses compartidos para generar opciones conjuntas de solución.

El árbol para el análisis del conflicto

El árbol para el análisis del conflicto es otro instrumento gráfico muy efectivo para analizar sus causas y las diferentes manifestaciones. Como hemos mencionado a lo largo de este manual, un conflicto que no se entiende en su esencia no se puede transformar constructivamente. Este instrumento es de gran utilidad cuando se analizan conflictos de forma comunitaria, es decir, cuando participan distintos actores que desean entender mejor el conflicto para resolverlo. Cuando ilustramos en un árbol las distintas causas del conflicto, el problema central que se enfrenta y sus manifestaciones, es posible que los distintos participantes elaboren y compartan una imagen colectiva del conflicto al que hacen frente. Utilizando la ilustración del árbol los y las participantes pueden identificar las causas del conflicto, que se relacionarían con las raíces del árbol; el tronco representaría el problema central y las ramas con sus respectivas hojas mostrarían las manifestaciones o los síntomas del conflicto.

A continuación se presentan algunas preguntas que pueden servir para la reflexión colectiva sobre las causas, el problema central y las consecuencias o síntomas del conflicto que se está analizando.

Preguntas guía para ilustrar colectivamente el árbol del conflicto

- > ¿Cuál es el problema central?
- > ¿Cuáles son las causas de fondo o de raíz?
- > ¿Qué efectos se han dado como resultado del problema?
- > ¿Cuál es el aspecto más importante de abordar?

Árbol del conflicto

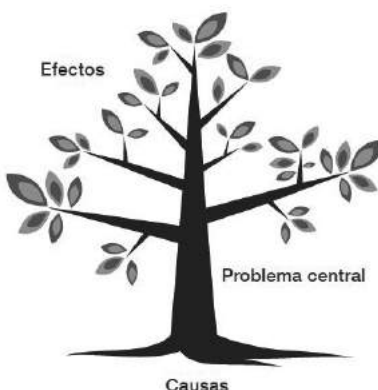


Imagen obtenida de la presentación del Centro de Colaboración Cívica sobre análisis del conflicto en el Diplomado de Negociación, Mediación y Construcción de Acuerdos del CIDE-CCC, Ciudad de México, 6 de abril de 2014.

Principales obstáculos para resolver conflictos

Varios elementos dificultan o entorpecen la resolución o la transformación positiva de los conflictos, entre ellos resaltan:

- > Las percepciones incompletas o erróneas de la realidad.
 - > Los prejuicios o estereotipos.
 - > La mala comunicación.
 - > El mal manejo de las emociones.
- Dada su importancia, profundizaremos en cada uno de estos factores.

Percepciones incompletas o erróneas de la realidad

Lo único que nos hace iguales a todos los seres humanos es que somos diferentes. Cada individuo es único y, por tanto, cada uno ve, interpreta, entiende y se acerca a la realidad y a los conflictos de forma distinta. Como señala Stephen Covey: “Nosotros vemos al mundo no como es, sino como somos nosotros, o como estamos condicionados a verlo.

Cuando abrimos la boca para describir qué vemos, nos describimos a nosotros mismos, y cuando alguien está en desacuerdo con nosotros inmediatamente pensamos que hay algo erróneo o equivocado en él o en ella” (Covey, 1990, p. 40).

Tabla I.6. Ejemplos de dos percepciones distintas sobre un mismo conflicto

PERCEPCIÓN DEL ARRENDATARIO	PERCEPCIÓN DEL ARRENDADOR
Siempre pago el arriendo cuando me cobra.	Nunca paga el arriendo, a menos que le cobre.
El arrendador es indiferente y distante; nunca me pregunta cómo estoy.	Soy una persona considerada que no se mete en la vida privada del arrendatario.

FUENTE: Adaptación de R. Fisher *et al.* (1985), p. 30.

Lo anterior responde a nuestras percepciones, que se forman mediante un complejo proceso personal que hace que encasillemos lo que creemos ver en ciertas categorías preestablecidas, y rara vez cuestionamos si son correctas o no. Esto es importante tenerlo presente en el diálogo y la negociación, porque afecta directamente la forma en la que abordamos el conflicto e intentamos resolverlo. La tabla I.6 ofrece dos ejemplos clave para entender mejor las distintas percepciones que se pueden tener en un mismo caso conflictivo.

Éstos son buenos ejemplos para entender que, dependiendo de dónde no se sitúe, así verá el conflicto, ya que la percepción gobierna la forma en que interpretamos al mundo, y esta última afecta la forma en que nos relacionamos con nuestro entorno; es decir, la visión propia del mundo rige nuestro comportamiento. El profesor Díez-Gochi (1999) señala al respecto: “según como cada persona percibe una situación en la que está inmerso, así actúa”.

Sin embargo, no basta saber que alguien percibe distinto el problema, hay que entender por qué lo hace de esa manera, y entonces buscar oportunidades para reconstruir las percepciones erróneas mutuas o ampliar nuestras perspectivas conjuntamente.

A continuación se presenta una historia que ilustra claramente esta idea, y que es un buen ejercicio de reflexión para realizar con las y los participantes del taller. El siguiente cuento popular de la India nos ayuda a reflexionar sobre la verdadera naturaleza de las cosas: ¿Podemos estar seguros de que todo es como nos parece en una primera impresión? ¿Pueden estar seis sabios equivocados al mismo tiempo sobre la forma real de un elefante?



Cada persona habla desde su propia perspectiva

La historia de los seis ciegos y el elefante

(Versión de John Godfrey Saxe sobre la leyenda india)

Fuente de la ilustración: <http://www.vidadigital.net/blog/2005/04/07/los-hombres-ciegos-y-el-elefante/> obtenida el 15 de diciembre de 2014.

Fuente: <http://www.vidadigital.net/blog/2005/04/07/los-hombres-ciegos-y-el-elefante/> Obtenido el 15 de diciembre de 2014.

Hace más de mil años, en el valle del río Brahmaputra, vivían seis hombres ciegos que pasaban horas compitiendo entre ellos para ver quién era de todos el más sabio.

Para demostrar su sabiduría, los sabios explicaban las historias más fantásticas que se les ocurrían y luego decidían de entre ellos quién era el más imaginativo.

Llegó el día en que el ambiente de calma se complicó y se volvió enfrentamiento entre los hombres, que no alcanzaban un acuerdo sobre la forma exacta de un elefante. Las posturas eran opuestas y como ninguno de ellos había podido tocarlo nunca, decidieron salir al día siguiente en busca de un ejemplar, y de este modo poder salir de dudas.

Los seis sabios ciegos estaban llenos de alegría, y se felicitaban unos a otros por su suerte. Finalmente podrían resolver el dilema y decidir cuál era la verdadera forma del animal.

El primero de todos, el más decidido, se abalanzó sobre el elefante, preso de una gran ilusión por tocarlo. Sin embargo, las prisas hicieron que su pie tropezara con una rama en el suelo y chocara de frente con el costado del animal.

—¡Oh, hermanos míos! —exclamó—. Yo os digo que el elefante es exactamente como una pared de barro secada al sol.

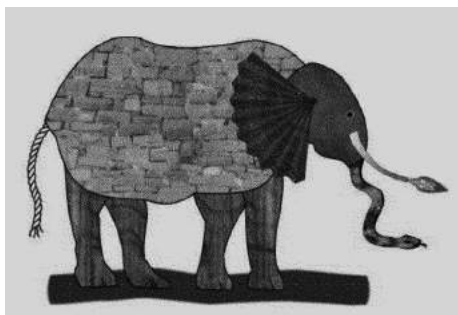
Llegó el turno del segundo de los ciegos, que avanzó con más precaución, con las manos extendidas ante él, para no asustarlo. En esta posición, en seguida tocó dos objetos muy largos y puntiagudos que se curvaban por encima de su cabeza. Eran los colmillos del elefante.

—¡Oh, hermanos míos! ¡Yo os digo que la forma de este animal es exactamente como la de una lanza... sin duda, ésta es!

El resto de los sabios no podían evitar burlarse en voz baja, ya que ninguno se acababa de creer lo que los otros decían. El tercer ciego empezó a acercarse al elefante por delante, para tocarlo cuidadosamente. El animal, ya algo curioso, se giró hacia él y le envolvió la cintura con su trompa. El ciego agarró la trompa del animal y la siguió de arriba a abajo notando su forma alargada y estrecha, y cómo se movía a voluntad.

—Escuchad, queridos hermanos, este elefante es más bien como... como una larga serpiente.

Los demás sabios disentían en silencio, ya que en nada se parecía a la forma que ellos habían podido tocar. Era el turno del cuarto sabio, que se acercó por detrás y



recibió un suave golpe con la cola del animal, que se movía para asustar a los insectos que lo molestaban. El sabio prendió la cola y la siguió de arriba abajo con las manos, notando cada una de las arrugas y los pelos que la cubrían. El sabio no tuvo dudas y exclamó:

—¡Ya lo tengo! —dijo el sabio, lleno de alegría—. Yo os diré cuál es la verdadera forma del elefante. Sin duda es igual a una vieja cuerda.

El quinto de los sabios tomó el relevo y se acercó al elefante, pendiente de oír cualquiera de sus movimientos. Al alzar la mano para buscarlo, sus dedos siguieron la oreja del animal y dándose la vuelta, gritó a los demás:

—Ninguno de vosotros ha acertado en su forma. El elefante es más bien como un gran abanico plano —y cedió su turno al último de los sabios para que lo comprobara por sí mismo.

El sexto sabio era el más viejo de todos, y cuando se encaminó hacia el animal lo hizo con lentitud, apoyando el peso de su cuerpo sobre un viejo bastón de madera. De tan doblado que estaba por la edad, pasó por debajo de la barriga del elefante y al buscarlo agarró con fuerza su gruesa pata.

—¡Hermanos! Lo estoy tocando ahora mismo, y os aseguro que el elefante tiene la misma forma que el tronco de una gran palmera.

Ahora todos habían experimentado por ellos mismos cuál era la forma verdadera del elefante, y creían que los demás estaban equivocados. Satisfecha así su curiosidad, volvieron a darse las manos y tomaron otra vez la senda que les conducía a su casa.

Otra vez sentados bajo la palmera que les ofrecía sombra y les refrescaba con sus frutos, retomaron la discusión sobre la verdadera forma del elefante, seguros de que lo que habían experimentado por ellos mismos era la verdadera forma del elefante.

Seguramente todos los sabios tenían parte de razón, ya que de algún modo todas las formas que habían experimentado eran ciertas, pero sin duda, todos a su vez estaban equivocados respecto a la imagen real del elefante.

Esta leyenda nos recuerda que muchas veces nuestro conocimiento sobre algunos asuntos es esencialmente limitado, ya que no tenemos una visión integral. Aun así, seguimos asumiendo lo que creemos que es correcto, y no hacemos el esfuerzo por pensar si nuestra visión es verdadera o real. No reconocemos que tenemos sesgos psicológicos o biológicos naturales que nos impiden ver la realidad en su totalidad.

La historia del elefante y los seis sabios es un buen ejercicio para entender la importancia de ampliar nuestras perspectivas. En este sentido, es adecuada la idea de que “nadie canta igual la misma canción, nadie cuenta igual la misma historia, nadie mira al mundo de la misma manera y, de cada mirada, depende la memoria de lo que somos. Si se interioriza esto, podremos comprender al otro(a) y el otro(a) también aceptará nuestra óptica, hasta lograr un entendimiento mutuo” (Darino y Gómez, 2007, p. 17).

Para una mejor visión del conflicto y de la realidad es importante que analicemos nuestros propios lentes, a través de los cuales vemos al mundo, ya que con éstos lo interpretamos y lo entendemos.

¿Cómo se forman nuestras percepciones (“nuestros lentes”)?

Nuestra historia, vivencias, formación familiar, educación, cultura, religión, amigos, experiencia personal, entorno social e información externa, entre otros factores, condicionan e influyen en nuestra percepción. Con la suma de todos esos elementos formamos nuestros lentes únicos y exclusivos con los que vemos al mundo. Con estos lentes, cada individuo hace una interpretación selectiva del mundo, lo que se debe a condicionamientos anteriores.

Por ello, es vital reconocer que tenemos un sesgo natural o una distorsión parcial de la realidad que puede afectar la manera en que analizamos los conflictos y nos acercamos a su resolución, ya que nos hace resaltar algunos de sus aspectos e ignorar otros.

En este sentido, todos los días nos enfrentamos con gran cantidad de datos e información, nos concentramos en unos y desechemos otros; basándonos en esta selección, desarrollamos nuestras percepciones. Las personas tienden a ver lo que desean ver y a eliminar lo que no confirma su concepción del mundo; de ahí que uno de los problemas de la negociación y el diálogo es cómo las partes perciben la realidad. Por ello es vital recordar que la manera de ver el mundo depende del lugar en que se sitúe cada uno; por tanto, es importante ponerse en los zapatos del otro(a) o ponerse sus lentes, para entender su realidad y empezar a trabajar en ella. Éstas son habilidades clave de una buena negociadora o negociador, las cuales le permiten apreciar la situación como la aprecia la otra parte.

¿Cómo podemos cambiar nuestras percepciones erróneas o incompletas?

Son las percepciones de cada una de las partes lo que constituye el problema, por tanto, hay que cambiar las percepciones erróneas o incompletas acerca del conflicto para crear otras que posibiliten su solución o su transformación. Es mediante el diálogo como se van moviendo elementos del mapa de percepciones y se eliminarán algunos bloqueadores de la solución.

Es por ello que si analizamos las percepciones de las partes podemos entender mejor cómo piensan y qué determina sus acciones. También podemos ver puntos de coincidencia, situaciones conflictivas y caminos para construir confianza (CDHDF, 2009, p. 30). La habilidad de ver la situación como la otra parte lo hace, por difícil que resulte, constituye una de las habilidades más importantes que puede poseer un negociador (Fisher et al., 1985, p. 28).

La desconfianza entre las partes vuelve extremadamente difícil trabajar con los problemas reales y lograr los acuerdos necesarios. El papel de una persona ajena al conflicto (mediador, facilitador, etc.) puede ayudar a modificar esas percepciones negativas y mostrar a cada parte la manera de comprender la perspectiva emocional y cognitiva del otro(a); también contribuye a informar a cada actor sobre las expectativas del otro(a), para que superen las falsas creencias.

En síntesis: con los lentes con que observamos la realidad vemos lo que queremos ver, y desechemos o filtramos lo demás. Por ello, vamos a privilegiar ciertos elementos que confirman nuestra realidad y desechar los que no pertenecen a ella. A continuación se presenta la otra versión de la Caperucita Roja, de Edward Kaufman, que sirve para entender cómo la percepción del mundo afecta las relaciones personales, y abunda sobre la invitación a ponerse en los zapatos del otro(a) o, mejor aún, mirar con los lentes del otro(a).

Ejercicio I.3

La otra historia del lobo feroz

Fuente: E. Kaufman (2002), Talleres innovadores para la transformación de conflictos. Maryland: Universidad de Maryland, mimeo, p. 321.

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Cuando...

Un día soleado, mientras estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida en forma muy divertida, toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, adónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a la casa de su abuelita, con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en mi bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña, así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y vestida en forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué vi a una simpática viejita, le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en permanecer oculta hasta que yo la llamara, y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba 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 oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos salidos.

Ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia, pero era muy antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó: siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado, pero salté de la cama, le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora, seamos serios; ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe, pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando, y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué pero fue peor, de repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme.

Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia pero desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte de la historia, y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de que yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme.

No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero yo nunca más pude ser feliz...

Kaufman sugiere las siguientes preguntas para reflexionar sobre las percepciones en relación con esta “otra historia”:

> ¿Cuáles eran tus pensamientos hacia el lobo en la Caperucita Roja, antes de haber oído este cuento?

> Ahora que escuchaste la historia del lobo, ¿cómo te sientes respecto a él?

> ¿Cuáles eran tus sentimientos respecto a Caperucita Roja antes de oír este cuento?

> ¿Qué piensas ahora de Caperucita Roja?

> ¿Ha existido en tu vida una situación en que has pensado de una manera y has cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de la otra persona?

> ¿Qué has aprendido de esta historia y de su discusión? (Kaufman, 2008, p. 321).

Entre mayor sea el reconocimiento de nuestros paradigmas o creencias y nuestras percepciones, y de la manera como influyen en nosotros, tenemos mayor responsabilidad de contrastarlos con la realidad, lo que implica el escuchar a los otros(as) y sus propias percepciones para abrirnos a otras interpretaciones que nos darán mapas más completos y más objetivos de la realidad (Covey, 1990).

Es importante tomar en cuenta esto porque muchos conflictos tienen su origen en la diferencia de percepciones de la realidad. Como no alcanzamos a captarla toda, las otras personas se darán cuenta de aspectos que seguramente no hemos visto. El ser capaces de incorporar otras perspectivas a la nuestra nos enriquece y nos fortalece en la negociación y la mediación.

En términos educativos, el manejo de las percepciones a través de métodos como la mediación es un recurso educativo más que un mecanismo para resolver problemas. Es evidente que ésta ayuda a resolverlos, pero resulta más importante que las personas comprendan que la verdad propia no es la única, y que los demás tienen ópticas diferentes ante un mismo problema; todas ellas, igualmente válidas y auténticas (Darino y Gómez, 2007, p. 11). Algunas de las técnicas para aprender a manejar adecuadamente nuestras percepciones son:

> Concientizarse de los prejuicios propios y las percepciones erróneas.

> Ponerse en los zapatos del otro, entendiendo cómo la otra parte del conflicto lo ve.

> Escuchar activamente lo que se expresa con palabras pero sobre todo sin palabras, con el lenguaje no verbal.

> Recurrir a una persona ajena al problema para que ayude a una interpretación más objetiva de éste.

> Comunicarse de manera clara y convincente puede ser una de las mejores inversiones para la negociación.

> Evitar suponer las intenciones del otro con base en sus acciones (CDHDF, 2009, p. 38).

Los mayores obstáculos para trabajar con las percepciones erróneas o incompletas son los falsos supuestos, entre los que destacan:

> Yo percibo la realidad en forma objetiva.

> Las personas razonables ven el mundo como lo veo yo.

> Las personas que no ven el mundo como lo veo yo son tontas, están mal informadas o son mal intencionadas (Espinosa, 2011, p. 7).

Los prejuicios o juicios prematuros

Los prejuicios son actitudes que reflejan construcciones socioculturales, se relacionan con “pensar mal de otras personas [...] tener sentimientos de desprecio o desagrado, de miedo y aversión, así como diversas formas de conducta hostil o discriminatoria hacia los otros” (Allport, 1954, en Rodríguez, 1997, p. 297). Las otras personas a las que se hace referencia por lo general son miembros de los grupos a los que no se pertenece, es decir, de exogrupos. Por tanto, el prejuicio es una actitud negativa que se construye hacia un grupo que se percibe ajeno.

Los prejuicios están estrechamente ligados a los estereotipos, es decir, con las imágenes, representaciones y caracterizaciones con las que usualmente la sociedad representa o categoriza a algunos grupos étnicos, nacionales, religiosos, y otras categorizaciones que definen a un grupo de individuos diferenciándolos de los otros grupos en función de sus características comunes. Marina Castañeda menciona que tendemos naturalmente a “clasificar” a la gente según su género, su edad, su profesión y su posición social en relación con la nuestra (Castañeda, 2011, p. 71). Por tanto, no toda categorización debiera dar como resultado un prejuicio; por ejemplo los grandes, los altos, los de ojos verdes, los médicos... no tendrían que ser consideradas agrupaciones con connotaciones negativas.

Sin embargo, la categorización prejuiciosa negativa está cargada de emocionalidad hostil, que acentúa diferencias y, en algunos casos, genera actitudes racistas, sexistas y clasistas que dan forma a distintas formas de discriminación. En este sentido, la sociedad ha construido y jerarquizado categorías que ubican a las personas de distintos grupos, de manera que luego resulta muy difícil removerlas o reasignarlas a otras categorías.

El psicólogo Ángel Rodríguez sostiene que, al igual que los prejuicios, la autoimagen tiene una naturaleza social: un grupo será evaluado positiva o negativamente sólo en comparación con otros grupos. Por tanto, la identidad social es un concepto relativo: “lo que somos, lo somos por comparación con otros. No somos altos o fuertes, sino más altos o más fuertes que los demás” (Rodríguez, 1996). Debido a que se enfatizan las diferencias entre el individuo y los otros(as), en muchas ocasiones se exageran las diferencias de los distintos grupos. El favoritismo endogrupal y la hostilidad hacia el exogrupo sirven para reforzar una imagen positiva de uno mismo y una negativa de la contraparte; todo ello produce un círculo vicioso que se retroalimenta a sí mismo. Una vez establecido, el prejuicio se alimenta en espiral; de ahí que resulte tan difícil desmontarlo, incluso ante evidencias que lo contradicen (Rodríguez, 1996).

A diferencia de las percepciones, los prejuicios son muy difíciles de cambiar, ya que muchos de ellos representan construcciones sociales que se han arraigado fuertemente en la sociedad, por lo que se dificulta reconocerlos y cuestionarlos. La diferencia principal entre las percepciones erróneas y los prejuicios es que las primeras se pueden trabajar y corregir con técnicas adecuadas y de una forma relativamente rápida; en cambio, los prejuicios son difíciles de modificar porque, en algunos casos, se aprecian como tradiciones y, por tanto, son válidas para algunos grupos sociales.

Un ejemplo de esta diferencia es el caso de un niño que llora y grita desesperadamente en el metro. Lo primero que pensamos es que se trata de un niño caprichoso y consentido, y nos molestamos con la madre por no haberlo educado correctamente.

Sin embargo, si hablamos con la madre y nos enteramos de que el niño viene del funeral de su padre, después de haber presenciado su muerte, quizá en ese mismo momento dejemos de ver al niño como caprichoso, malcriado y lo veamos con otros ojos, incluso podemos sentir mucha pena y empatía con él y compartir su dolor. De esta forma, gracias a la comunicación efectiva que establecimos con la madre logramos ver distinto al niño, nos sentimos distintos respecto de él y nos acercamos de forma distinta.

En cambio, es muy difícil trabajar con los prejuicios, ya que están fuertemente arraigados en la sociedad, que en algunos casos los refuerza. En este caso se necesitaría un cambio cultural que requiere de un mayor esfuerzo consciente de largo plazo, en el que la educación puede jugar un papel esencial, debido a que se necesita de una enorme transformación de mentalidades.

En seguida se presentan dos apreciaciones interesantes sobre el origen de los prejuicios, muy útiles para iniciar el trabajo de eliminación tanto de dichos prejuicios como de estereotipos que nos afectan tanto como a los demás.

> **La familia.** Freud sostenía que las relaciones sociales del adulto están determinadas por el desarrollo del psiquismo individual en el medio familiar. Por tanto, los lazos emocionales del individuo con los miembros de la familia durante la infancia condicionan su posterior actitud hacia el propio grupo y hacia los otros grupos.

> **La sociedad.** Las situaciones socioculturales y las condiciones históricas favorecen la identificación con el propio grupo (endogrupo o etnocentrismo), y una profunda hostilidad hacia el exogrupo (Rodríguez, 1996).

Es importante reconocer que todos estamos cargados de prejuicios, lo aceptemos o no. La transformación de un conflicto significa no solamente la introducción de algo nuevo, sino muchas veces deshacernos de concepciones viejas como los prejuicios.

Esto quizá resulte en una situación de ganar-perder que afecta los valores de quienes aprecian el statu quo, sin embargo podría ser el inicio de una nueva forma de relación más respetuosa y constructiva a futuro entre las partes.

Otros obstáculos para resolver conflictos

> **La visión de todo o nada.** Las partes en conflicto asumen que los recursos tienen un tamaño fijo, y que la ganancia de una parte se da a expensas de la otra; a esta visión también se le conoce como de suma cero. Esta actitud inhibe la creatividad e imposibilita imaginar que el pastel se puede ampliar, evitando de esta forma lo que en negociación se conoce como generación de valor. Esta cerrazón, a su vez, refuerza la búsqueda de una sola respuesta: la propia. Los grupos o individuos intentan conseguir sus objetivos a expensas de quienes consideran sus adversarios, y pueden utilizar métodos como la amenaza, la intimidación o la manipulación para situar su posición, y cerrarse a otras opciones o alternativas.

> **El paso del tiempo.** Uno de los peores enemigos del conflicto es el tiempo, ya que radicaliza las posiciones de las partes, sobre todo si no se han develado los verdaderos intereses subyacentes. El tiempo, además, provoca que nuevos actores se sumen al conflicto complejizándolo aún más. Tal fue el caso del conflicto en Colombia, que inició siendo un

conflicto entre el gobierno colombiano y la guerrilla de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) y, después de más de cincuenta años de guerra civil, se tuvo que incluir en las negociaciones a otros actores que se incorporaron, como otras guerrillas y grupos paramilitares.

En suma, el tiempo es un factor negativo que aviva el conflicto porque:

- > Radicaliza a las partes, quienes adoptan posiciones cada vez más cerradas y polarizadas en la negociación.
- > Suma nuevos actores que dificultan dicho proceso de negociación.
- > Hace más complejas las demandas.
- > Provoca que se acumulen odios, resentimientos, inquietudes e incertidumbres.

Como hemos profundizado, un conflicto puede tener distintos orígenes, como tensiones, malos entendidos, percepciones erróneas o incompletas de la realidad o de la(s) otra(s) persona(s). La gente se llena de actitudes negativas y opiniones preconcebidas.



“MANUAL PARA LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN EN MEDIACIÓN COMUNITARIA”

**MANUAL ELABORADO POR EL CESUP CENTRO DE
SEGURIDAD Y PREVENCIÓN S.C. MÉXICO. 2014**

Métodos alternativos para resolver o transformar los conflictos

Las particularidades de los conflictos posibilitan y, a la vez, exigen diferentes tipos de intervención para su manejo o su solución, los cuales van a depender de su grado de dificultad o complejidad. La diferencia principal entre la negociación y los métodos alternativos para solucionar conflictos (masc) consiste en que aquella es un proceso mediante el cual dos o más actores que perciben diferencias de intereses, necesidades y valores aspiran voluntariamente a llegar a una solución pacífica de forma directa, sin la intervención de terceros. En cambio, los masc se refieren a la intervención de un tercero en los distintos niveles del conflicto para coadyuvar, acompañar o asistir a las partes en su proceso de solución o transformación. Por tanto, se acude a los masc cuando las partes no han podido resolver directamente sus conflictos, ya que pudo haberse afectado la comunicación o la relación entre ellos se encuentra muy deteriorada.

En este sentido, la función inicial de un tercero, el mediador, consiste en entender qué fue lo que impidió que las partes llegaran a un acuerdo por sí solas, por lo cual tiene que identificar los obstáculos y ayudar a las partes a superarlos.

Las partes en conflicto deciden acudir a los masc por distintas razones, entre ellas:

- > No se logró resolver, con los recursos propios de las partes, el conflicto ni las incompatibilidades, o se tienen posiciones aparentemente irreconciliables y necesitan la colaboración de un tercero para desatorarse.

- > Se ha roto la comunicación y la relación entre ellas.

- > Se busca un acuerdo mutuamente satisfactorio entre las partes, por lo que solicitan la ayuda de un tercero para mejorar la comprensión del conflicto y para que se termine la dinámica de confrontación.

- > Se percibe al tercero como capaz de romper la espiral del conflicto y de ayudar a superar las posiciones o los puntos muertos.

- > Se reconoce que el mediador es una garantía para el cumplimiento de un acuerdo posterior, lo que reduce la posibilidad de que la otra parte lo incumpla.

- > Se ayuda a las partes a entender las necesidades e intereses del otro.

- > Se necesita apoyo para iniciar el cambio de las percepciones erróneas y para trabajar con los prejuicios que afectan a las partes en conflicto.

A continuación se presenta una breve historia que refleja la efectiva intervención de un tercero en un conflicto que parecía imposible de resolver.

En ella, gracias a la inteligencia, la creatividad y la correcta aplicación de técnicas y habilidades de negociación, fue posible solucionarlo de manera positiva y satisfactoria para todos los involucrados.

El hombre que calculaba

Donde se narra la singular aventura de los 35 camellos que tenían que ser repartidos entre tres hermanos árabes. Como Beremiz Samir, el hombre que calculaba, efectuó un reparto que parecía imposible, dejando plenamente satisfechos a los tres querellantes.

Hacia pocas horas que viajábamos sin detenernos cuando nos ocurrió una aventura digna de ser relatada, en la que mi compañero Beremiz, con gran talento, puso en práctica sus habilidades de notable cultivador de álgebra.

Cerca de un viejo albergue de caravanas medio abandonadas, vimos a tres hombres que discutían acaloradamente junto a un hato de camellos.

Entre gritos e improperios, en plena discusión, braceando como posesos, se oían exclamaciones:

-¡Que no puede ser!

-¡Es un robo!

-¡Pues yo no estoy de acuerdo!

El inteligente Beremiz procuró informarse de lo que discutían.

-Somos hermanos – explicó el más viejo-, y recibimos como herencia esos 35 camellos., según la voluntad expresa de mi padre, me corresponde la mitad, a mi hermano Hamed Narmid una tercera parte y a Harim, el más joven, solo la novena parte. No sabemos, sin embargo, cómo efectuar la partición y a cada reparto propuesto por uno de nosotros sigue la negativa de los otros dos. Ninguna de las particiones ensayadas hasta el momento nos ha ofrecido un resultado aceptable. Si la mitad de los 35 es 17 y $\frac{1}{2}$, y si la tercera para y la novena de dicha cantidad tampoco son exactas, ¿cómo proceder a la repartición?

- Muy sencillo – dijo en voz baja Beremiz-. Yo me comprometo hacer con justicia este reparto, mas antes permítanme que una a esos 35 camellos de la herencia, este esplendido animal que nos trajo aquí en buena hora.

En ese punto interviene en la cuestión.

- ¿Cómo voy a permitir semejante locura? ¿Cómo vamos a seguir el viaje si nos quedamos sin el camello?

- No te preocupes, Bagdalí – me dijo en voz baja Beremiz-. Sé muy bien lo que estoy haciendo. Cédeme tu camello y verás a la conclusión que llegamos.

Y tal fue el tono de seguridad con lo que dijo que le entregué, sin el menor balbuceo, mi camello Jamal, que inmediatamente, que inmediatamente pasó a incrementar la cáfila que debía ser repartida entre los tres herederos.

- Amigos míos – dijo -, voy hacer la división justa y exacta de los camellos, que como ahora ven son 36.

Y volviéndose hacia el más viejo de los hermanos, habló así.

- Tendrías que recibir amigo mío, la mitad, esto es 17 y $\frac{1}{2}$. Pues bien, recibirás la mitad de 36; por tanto, son 18. Nada tienes que reclamar puesto que sales ganando con esta división.

Dirigiéndose al segundo heredero, continuó:

- Y tú, Hamed, tendrías que recibir un tercio de 35, es decir, 11 y poco más. Recibirás $1/3$ de 36, esto es 12. No podrás protestar, pues también sales ganando con la división.

Y por fin dijo al más joven:

- Y tú, joven Harim, según la última voluntad de tu padre, tendrías que recibir una novena parte de 35, o sea cuatro. Tu ganancia será también notable, y bien podras agradecerme el resultado.

Y concluyó con la mayor seguridad:

- Por esta ventajosa división que a todos ha favorecido, corresponden 18 camellos al primero, 12 al segundo y cuatro al tercero, lo que da un resultado $(18+12+4)$ de 34 camellos. De los 36 camellos sobran por lo tanto dos. Uno, como saben, pertenece al bagdalí, mi amigo y compañero; otro es justo que me corresponde por haber resuelto, a satisfacción de todos, el complicado problema de la herencia.

- Eres inteligente, extranjero – exclamó el más viejo de los tres hermanos-, aceptamos tu visión con la seguridad de que fue hecha con justicia y equidad.

Y el astuto Beremiz, el hombre que calculaba, tomó posesión de uno de los más bellos camellos del hato, y me dijo, entregándome por la rienda el animal que me pertenecía:

- Ahora podrás, querido amigo, continuar el viaje en tu camello, manso y seguro. Tengo otro para mi especial servicio.

Y seguimos camino hacia Bagdad....

Fuente: M. Tahan (1996) El hombre que calculaba. México. Limusa, pp 21-22

Esa historia ilustra muy bien la necesidad de la intervención de un tercero cuando los conflictos se perciben muy complicados e incluso imposibles de resolver pacíficamente. En la narración, el tercero fue capaz de ver más allá de los recursos en pugna y, mediante la hábil utilización de criterios objetivos como el álgebra, pudo solucionar satisfactoriamente el conflicto.

Por tanto, es relevante la idea que la incorporación de un tercero en el proceso facilita el cambio de percepciones del conflicto por parte de quienes lo enfrentan, ya que favorecerá su desbloqueo, que en muchas ocasiones se parece a “una miopía que impide que las partes enfrentadas puedan ver con claridad que ellas mismas tienen la solución. En éste sentido, el tercero, por sí solo, será el oculista que pondrá, a través de un proceso, unas gafas para esa miopía” (Munné y Mac-Cragh, 2006, p. 15)

A continuación profundizaremos en uno de los MACS más importantes para la transformación del conflicto: la mediación.

MEDIACIÓN

Existen diversas definiciones y enfoques de mediación. Sin embargo, todos coinciden en que la mediación es un proceso donde un tercero, normalmente ajeno al problema, interviene para ayudar a las partes a llegar a un acuerdo, o arreglo, por ellos mismos. Uno de los objetivos principales en la mediación es que las partes tengan un mejor entendimiento del conflicto, mejoren la relación y la comunicación, y opcionalmente lleguen a un buen acuerdo.

Algunas definiciones:

“La mediación es la intervención de un tercero aceptable, imparcial y neutral, carente de todo poder de decisión, en una disputa o negociación, con el fin de ayudar a las partes en conflicto a llegar voluntariamente a un acuerdo propio y mutuamente aceptable alrededor de los puntos de disputa” (Moore, 1996)

“La mediación es una intervención en un conflicto por un agente que no es parte de la controversia, con el objetivo de ayudar a las partes a resolver pacíficamente su conflicto a través de la negociación y el compromiso” (Assería, 1986)

La mediación permite mirar el problema desde otra perspectiva, cambiar el modo como se significan los hechos o las intenciones asignadas a determinadas personas, ayudar a reflexionar sobre la interacción entre las partes y revisar cómo se construyó el conflicto.

El mediador realiza las funciones de buenos oficios, además de que participa activa y directamente en la solución del problema entre las partes en conflicto. De hecho, retoma propuestas o presenta reformulaciones de solución para que las partes lleguen, por ellas mismas, a un acuerdo. La mediación puede ser llevada a cabo por una ciudadana, un experto, una representante del Estado o un representante de alguna organización internacional, como la ONU o la OEA.

Mientras que los facilitadores o facilitadoras hacen la mayor parte de su trabajo “antes y fuera de la mesa de negociación”, los mediadores son llamados a trabajar con las partes, antes, durante y después de las reuniones cara a cara. La intervención de un mediador dependerá del nivel de confianza de las partes hacia el mediador en las distintas etapas del proceso.

El mediador puede apoyar el proceso de diálogo de distintas formas en distintos momentos. Pueden jugar un papel importante ayudando a identificar a los participantes indispensables, asistiendo en el establecimiento de la agenda y las reglas básicas con las que van a operar, coadyuvando a identificar los intereses de ambas partes y apoyando en la generación de soluciones creativas, entre otras acciones.

El proceso de mediación se caracteriza por ser voluntario, confidencial, colaborativo y con poder de decisión de las partes involucradas. Se dice que es un proceso voluntario ya que en cualquier momento alguna de las partes puede abandonar la mediación, aun cuando ésta haya comenzado. Por su parte, el mediador también tiene la posibilidad de dejar la mediación si considera que las partes no están colaborando, si se ve sobrepasado por el conflicto o piensa que puede perder su imparcialidad en algún momento. A su vez, se trata de un proceso colaborativo, ya que las partes cooperan entre sí junto con el mediador para llegar a un acuerdo que sea mutuamente satisfactorio.

PRINCIPIOS

Los principios de la mediación se enumeran a continuación

- *Voluntariedad
- *Confidencialidad
- *Flexibilidad
- *Imparcialidad
- *Equidad
- *Honestidad

IMPEDIMENTOS

La mediación no es posible cuando:

- *Los casos ya fueron mediados y no se cumplió con lo acordado.
- *No hay credibilidad ni confianza en el espacio de medición o en el mediador
- *Se violan de manera flagrante los derechos humanos, o la ley
- *Se trata de hechos de notoria gravedad (violación, homicidio, delitos federales, abusos sexuales, entre otros)

MODELOS DE MEDIACIÓN

Existen varios modelos de mediación, sin embargo, se mencionan los tres principales a partir del texto de Suares (1999), tal como se ilustra en la siguiente tabla.

tabla Iv.1. Modelos de mediación

	TRADICIONAL (HARVARD)	TRANSFORMATIVO (BUSH Y FOLGER)	CIRCULAR- NARRATIVO (SARA COBB)
MEDIACIÓN	Negociación colaborativa asistida por un tercero para resolver un problema.	Oportunidad para desarrollar el potencial de cambio de las personas al descubrir sus propias habilidades.	Procesos para llegar a acuerdos mediante la permuta de la narrativa de confrontación por una historia alternativa que posibilite el cambio.
COMUNICACIÓN	Se centra en contenidos verbales, diálogo y comunicación bilateral efectiva.	Se centra en el proceso relacional.	Incluye el contenido y la relación: qué se dice, cómo se dice y en qué contexto.
MEDIADOR	Facilita la comunicación, con su experiencia en dirigir la discusión.	Facilita la transformación de la relación.	Busca transformar la historia y la relación.
CONFLICTO	Obstáculo para la satisfacción de intereses o necesidades.	Oportunidad de transformación.	Historia interpersonal de malestar y confrontación donde mi identidad y mi “yo” han quedado mal posicionados.
MÉTODOS	Aireación del conflicto: catarsis o descarga de emociones asociadas al conflicto. Neutralidad: imparcialidad y equidistancia del mediador. Ir del caos al orden.	Empoderamiento, coprotagonismo y preguntas circulares.	Reflexión y comprensión. Reconocer y aumentar las diferencias. Legitimar a las personas. Generar nuevos significados y contexto de confianza.
METAS	Lograr el acuerdo y disminuir diferencias entre las partes.	Modificar la relación entre las partes.	

FUENTE: M. Suares (1999).

EL MEDIADOR O LA MEDIADORA

Un mediador o una mediadora es una persona o grupo de personas que, de manera voluntaria, prestan sus servicios como interlocutores entre personas, colectivos, familias, grupos, países o comunidades. Su legitimidad deriva del reconocimiento, respeto, credibilidad y confianza que les otorgan los mediados.

Durante el proceso, el mediador facilita el diálogo, vincula el proceso de relación entre las partes y fomenta la negociación. De acuerdo con Michael Donaldson (2006), a un mediador le pueden resultar de utilidad los diez rasgos de personalidad de los mejores negociadores:

> **Empatía.** Es la capacidad de “ponerse en los zapatos del otro”, de entender sus ideas, sentimientos, necesidades o posiciones. La empatía facilita la comunicación y permite que las personas conserven su identidad, al tiempo que se sienten escuchadas y comprendidas.

> **Respeto.** Consiste en el respeto a sí mismo, y después el respeto por las demás personas, sus ideas y costumbres. Entre más conozca a una persona resultará más sencillo respetarla.

> **Integridad personal.** Tiene que ver con la honestidad y la confiabilidad, y esto se inicia desde el encuadre (palabra retomada de la psicología que hace referencia a las variables que queremos controlar); se relaciona con las acciones del mediador, por ejemplo, la selección de:

- Lugar de reunión.
- Horario.
- Duración de las reuniones.
- Pausas, etc. (Resulta fundamental que el mediador sea respetuoso del encuadre, es decir: cumplir con los acuerdos mínimos para la reunión.

> **Sentido del humor.** Implica buscar lo cómico es una situación que parece seria; es la capacidad de percibir, apreciar y expresar lo gracioso o cómico. > Autodisciplina. Es la capacidad personal de fijar un plan y seguirlo, sin importar las condiciones del medio ambiente, el estado emocional o intelectual, etc.

> **Sentido de justicia.** Ser justo no significa tratar a todos por igual, pues, por ejemplo, mientras que unas personas entienden con una mirada, otras requieren de varias explicaciones. Está muy relacionado con el concepto de empatía.

> **Paciencia.** Una persona paciente aguanta sin quejarse, y tiene la capacidad de tolerar la frustración y enfrentar las adversidades en el camino hacia el logro de los objetivos, sin rendirse.

> **Responsabilidad.** Una persona es responsable en la medida en que es confiable y seria. No quiere decir que no cometa errores: quiere decir que los corrige cuando se da cuenta de que los ha cometido.

> **Flexibilidad.** Es la capacidad de manejar con suficiencia y prontitud las situaciones y dificultades inesperadas. Si un enfoque no funciona, es capaz de utilizar otro; los problemas se perciben como retos. La flexibilidad es esencial en el cierre de un trato que satisfaga a ambas partes y que se aplique al mundo real.

> **Resistencia.** Capacidad de seguir a pesar de las adversidades.

LAS ESTAPAS DE LA MEDIACION

Previo a la mediación

Antes de iniciar con el proceso de mediación, resulta fundamental planear la sesión, tomando en cuenta el contexto.

tabla Iv.2. Planeación de la sesión de mediación

PROCESO DE MEDIACIÓN	TAREAS DEL MEDIADOR O MEDIADORA	HABILIDADES
> Definición de las personas involucradas > Definición del lugar, fecha y hora de la mediación > Hipótesis del caso, con base en la información disponible	> Definición del lugar, fecha y hora de la mediación > Visualización hipotética del caso (en caso de ser posible)	> Manejo de sentimientos y emociones > Contextualización > Pensamiento crítico > Capacidad de análisis > Planeación

FUENTE: M. Suares, (1999).

Introducción del mediador

En esta etapa el mediador da la bienvenida a las partes y explica la naturaleza de la mediación, lo que es de gran importancia ya que aquí se genera la primera impresión con las partes. Una buena introducción influye en el éxito con que se desarrolle el resto del proceso. En este punto deben quedar claros, por ejemplo, los principios de la mediación, la labor del mediador, lo que las partes esperan del proceso, etc.

El contenido de la introducción incluye:

- > Saludo y bienvenida, además se pregunta cómo referirse a cada una de las partes.
- > Explicación de la naturaleza de la mediación y del papel del mediador.
- > Principios de la mediación: imparcialidad, flexibilidad y confidencialidad.
- > Mención del proceso a seguir y de la posibilidad de sesiones privadas y de la toma de notas.
 - > Acuerdos de interacción y convivencia.
 - > Datos logísticos.
 - > Aclaración de deudas de los mediados.

tabla Iv.3. Tareas y habilidades del mediador

PROCESO DE MEDIACIÓN	TAREAS DEL MEDIADOR O LA MEDIADORA	HABILIDADES
> Apertura > Bienvenida > Establecimiento de los objetivos de la mediación	> Saludo y bienvenida > Presentación del mediador > Introducción al proceso de mediación > Explicación de la naturaleza de la mediación y del papel del mediador > Principios de la mediación: imparcialidad, flexibilidad y confidencialidad > Proceso a seguir; posibilidad de sesiones privadas y de toma de notas > Reglas de interacción y convivencia > Aclaración de dudas de los mediados	> Establecimiento del <i>rapport</i>* > Establecimiento del encuadre > Manejo de sentimientos y emociones > Claridad, neutralidad > Confidencialidad > Empatía > Visualización de escenarios > Respeto de los acuerdos > Observación > Escucha

FUENTE: M. Suares (1999).

El *rapport* es una técnica que se utiliza para preparar el terreno que permite conducir la entrevista de la mejor forma posible y obtener de ésta óptimos resultados. Consiste en disminuir la tensión, romper el hielo, hacer que la persona hable con naturalidad y se sienta en sintonía con el proceso y con la otra parte.

La etapa del cuéntame o storytelling

En este momento de la mediación las partes exponen su versión de la historia del conflicto o del asunto que las tiene en la mediación. Es una etapa de comunicación y exploración del problema en su esencia.

En esta parte, el mediador obtiene información del conflicto y utiliza las técnicas de mediación más importantes: la escucha activa y el parafraseo. El mediador debe identificar los intereses y las posiciones de las partes, a fin de conocer las verdaderas causas de dicho conflicto. Asimismo, debe generar empatía con las preocupaciones de las partes.

Mediados

Cada uno de los mediados expone su versión de los hechos, es decir, narra su historia personal y cómo percibe el conflicto.

Mediador

- > Provoca empatía.
- > Formula preguntas abiertas.
- > Recuerda las reglas de interacción acordadas en la introducción, si es necesario.
- > Ayuda a los mediados a identificar intereses y posiciones.

- > Aplica técnicas como la escucha activa y parafraseo.
- > Apoya en la identificación de la situación que los tiene en mediación, principalmente los puntos coincidentes y disidentes.

tabla Iv.4. Pasos del storytelling

PROCESO DE MEDIACIÓN	TAREAS DEL MEDIADOR O LA MEDIADORA	HABILIDADES
> Cada uno de los mediados expone su versión de los hechos; es decir, cuenta su historia.	> Provocar empatía. > Formular preguntas abiertas. > Recordar las reglas de interacción acordadas en la introducción, si es necesario. > Ayudar a los mediados a identificar intereses y posiciones. > Aplicar técnicas de escucha activa y parafraseo. > Apoyar en la identificación de la situación que los tiene en mediación: puntos coincidentes o disidentes.	> Preguntar e intervenir para obtener información relevante. > Escuchar de manera activa. > Parafrasear. > Resumir. > Reformular. > Manejar sentimientos y emociones. > Evitar juicios, críticas y malas interpretaciones. > Verificar las creencias, costumbres y percepciones propias.

FUENTE: M. Suares (1999).

La lluvia de ideas y generación de opciones

En esta etapa, el mediador apoya a los mediados para la construcción de una lista amplia de posibles soluciones sin evaluar cada una de ellas, sólo con el objetivo de ampliar las posibilidades. Al realizar esta tarea es necesario tener en cuenta los puntos siguientes:

- > Evitar la descalificación mutua de las partes.
- > Anotar en un rotafolios las ideas de los mediados.
- > Hacer una lista, sin juicios de valor ni atribuciones.
- > Conducir a las partes en la elección de la mejor opción después de la propuesta de soluciones.
- > Evaluar, por las partes, la viabilidad y conveniencia de cada una de las opciones.
- > Señalar que la mejor opción es la que pone fin a la controversia y que satisface los intereses o necesidades de las partes.
- > Ayudar a las partes a negociar.
- > Escoger una opción que no haya sido considerada anteriormente, si las partes llegan a la conclusión de que es la mejor; los mediados pueden hacer una mezcla de las propuestas o modificarlas.

tabla Iv.5. Proceso de la lluvia de ideas

PROCESO DE MEDIACIÓN	TAREAS DEL MEDIADOR O LA MEDIADORA	HABILIDADES
> Análisis de la problemática. > Generación de opciones.	> Recopilar las ideas de ambas partes; se recomienda hacer una lista (véanse formatos anexos). > Analizar el conflicto. > Enlistar posibles soluciones. > Elegir la mejor opción por parte de los mediados (la mejor opción es la que finaliza la controversia y satisface intereses o necesidades de las partes). > Ayudar a las partes a negociar. > Elegir opción (puede escogerse una no considerada antes si las partes concluyen que esa es la mejor, o pueden mezclar las propuestas o modificarlas).	> Mediar para que las partes eviten descalificaciones. > Enumerar sin juzgar ni criticar. > Empatizar. > Respetar. > Cuidar la integridad personal. > Tener sentido de justicia. > Ser paciente. > Actuar con responsabilidad. > Mostrar flexibilidad. > Dar lugar al sentido del humor. > Autodisciplinarse. > Resistir.

FUENTE: M. Suares (1999).

Construcción del acuerdo

Si bien el acuerdo es uno de los posibles resultados de la mediación, no es el objetivo principal de ésta, pues puede no llegarse a un acuerdo.

Si se logra un acuerdo, el mediador apoya a las partes en la especificación de cada uno de sus aspectos así como en su redacción. El acuerdo debe resolverse realmente el conflicto, de lo contrario, éste volverá a presentarse con posterioridad entre las partes de alguna u otra manera.

Redacción del acuerdo

El contenido del acuerdo debe responder a las preguntas siguientes:

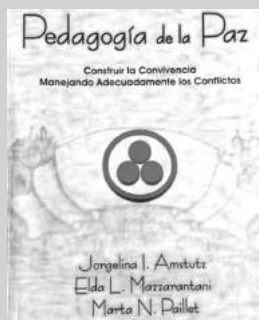
> ¿Quién? > ¿Cuándo? > ¿Dónde? > ¿Cómo? > ¿Hasta cuándo?

Es importante que el acuerdo asigne las obligaciones y derechos de cada parte de manera específica, así como los términos en que se llevará a cabo: hora, número de cuenta para el depósito acordado, lugar, etc.

tabla Iv.6. Proceso de redacción de un acuerdo

PROCESO DE MEDIACIÓN	TAREAS DEL MEDIADOR O LA MEDIADORA	HABILIDADES
> Construcción y redacción del acuerdo.	> Verificar que el acuerdo planteado resuelva el problema de fondo para evitar que éste se vuelva a presentar. > Dar seguimiento a los acuerdos y evaluar su cumplimiento.	> Resumir y sintetizar ideas y propuestas.

FUENTE: M. Suares (1999).



“PEDAGOGÍA DE LA PAZ: CONSTRUIR LA CONVIVENCIA MANEJANDO ADECUADAMENTE LOS CONFLICTOS”

Jorgelina Amstutz; Elda Mazzarantani; Marta Paillet.

Capítulo II: Teoría general del conflicto.

INTRODUCCIÓN

El hombre es un ser en relación: “Zoon Politikon”- Animal Social como lo definió Aristóteles, encuentra su razón y su destino en la relación que establece con sus semejantes y con todo lo que existe. Tan esencial es la relación para la vida, que es de la relación entre los elementos masculino y femenino de cada especie que se asegura la perpetuación de la mayoría de los seres vivos en el planeta.

Entre los humanos, establecemos toda clase de relaciones (permanentes, transitorias, accidentales) y lo hemos venido haciendo desde que aparecimos sobre la superficie de la Tierra. En cada relación se dan el intercambio y la comunicación que pueden ser exitosos y enriquecernos o, por el contrario, generar conflicto. Esto quiere decir que el conflicto es parte constante en la relación humana, que forma parte de nuestra vida.

Actualmente, la tecnología, la informática, Internet, el correo electrónico, la facilidad de todo tipo y clase de comunicaciones han provocado un “salto cuántico” en la cantidad y calidad de interrelaciones que individual y grupalmente sostenemos. Con su aumento, han incrementado también el número de conflictos que en esas relaciones se generan (a mayor número de relaciones, mayor número de conflictos posibles). Este incremento no ha sido acompañado con un entrenamiento sobre el modo más adecuado de trabajar los conflictos y, en consecuencia, han aumentado como nunca en la historia de la humanidad el número de conflictos, juicios entre las personas y las probabilidades de guerra entre las naciones. El atiborramiento de los juzgados en todo el mundo es prueba innegable de este fenómeno, que estamos intentando superar.

El estudio científico del conflicto data aproximadamente de hace 50 años, de la mano de los pioneros en otorgarle rigurosidad académica y apenas una década que cobra relevancia. A pesar de la gran cantidad de profesiones que trabajan intensamente con el conflicto, es escaso el número de instituciones de estudios superiores que incluyen el estudio del conflicto en su currículum. Los acontecimientos violentos durante los últimos años en casi todos los países del mundo, han hecho dar un viraje a tal situación y ahora se está viendo como tema obligado del sector académico la inserción en la currícula del estudio y la praxis para el manejo adecuado del conflicto.

Jandt, un estudioso del conflicto, finalizando la década del 70 escribió: “el estudio del conflicto y la resolución de éste en cualquier ambiente, puede constituir la labor de investigación más importante y satisfactoria de esta época”. Jandt considera al conflicto como deseable, pues estimula nuestra creatividad al obligarnos a buscar su resolución por distintas vías y porque si hay conflicto es porque existe la relación. Es así que, de acuerdo a como manejemos el conflicto, podremos sanar las relaciones o establecer rupturas y violencias de todo tipo, generadoras de malestar y de dolor, tanto en lo individual como en la comunidad en su conjunto.

Los nuevos conocimientos sobre el conflicto como objeto de investigación muestran que los trabajos en este campo son relativamente recientes, lo que implica que nos hemos manejado por centurias con el concepto tradicional producto de nuestra historia conocida de civilización beligerante.

Una simple lectura de los tratados de ciencia política, de sociología y aun de la psicología social nos muestra lo que el conflicto ha sido para la conciencia colectiva en los últimos 10.000 años, algo negativo donde unos ganan y otros pierden, donde la violencia y la guerra están -al menos tácitamente- aceptadas como conductas humanas admisibles. No es de extrañar entonces el convencimiento de la mayoría de las personas de que tener conflictos es algo indeseable y que no se haya dimensionado su poder transformador y su importancia en los procesos evolutivos de las relaciones humanas.

En razón de esta situación, el material contenido en este módulo presenta simplificado un análisis sobre el estado actual del conocimiento sobre “EL CONFLICTO” y despliega una variedad de recursos para su manejo adecuado.

1. SIGNIFICADOS DEL CONFLICTO Y CONCEPTOS

Mark Umbrei⁷ dice: “La llave para manejar conflictos es creer que el conflicto es una parte natural e inevitable de la vida y la comprensión de que es nuestra reacción o respuesta al conflicto, lo que lo convierte en una situación constructiva o destructiva”.

En la actualidad podemos decir que el estudio, concepción y percepción del conflicto se encuentran en una etapa de transición entre dos paradigmas. Estamos pasando de un modelo o paradigma de “sociedad beligerante y del litigio” a otro de “sociedad del consenso”. Esta etapa de transición tiene toda una gama de percepciones sobre el conflicto y cada vez es mayor la fuerza pensante orientada a la búsqueda de modos no adversariales para resolver las disputas a través de la redefinición del conflicto, dejando de lado la acepción de combate, donde uno gana y otro pierde que se ha tenido hasta ahora, para pasar a la percepción del conflicto como oportunidad de cambio, de acuerdos ganadores para las partes.

La cantidad e intensidad en las relaciones humanas en la actualidad y los conflictos emergentes de ellas, nos han colocado como “una especie más en peligro de extinción”, estamos como humanidad frente a una encrucijada:

⁷ Umbrei, M. (1990). *Mediando en conflictos interpersonales: un camino hacia la paz*.

- Si percibimos el conflicto como litigio y adversarialidad.
- Si la cantidad de conflictos individuales supera la capacidad de respuesta de las administraciones de justicia.
- Si los conflictos entre naciones se resuelven con la violencia y la guerra

¿Cómo sobrevivir?

Para sobrevivir, hay que lograr que se haga efectivo el cambio de:

- Percepciones
- Creencias
- Paradigmas

que hagan posible ver el sentido de las correctas relaciones humanas para trascender el conflicto.

Del conflicto, podemos decir que tiene muy mala prensa (fama, reputación).

> Históricamente: hemos aprendido en la escuela que el conflicto es sinónimo de pelea.

> Hace unas décadas: se intentó trabajar para eliminar el conflicto de las organizaciones.

> En la actualidad: se entiende que, como el conflicto es inherente a la vida, es necesario que nos esforcemos por mantenerlo a niveles que permitan el desempeño de la misión de una organización.

Algunos docentes no reconocen espontáneamente que en su escuela hay conflictos, problemas, violencias. Esto obedece a numerosas razones, en donde la primera y más importante es que, respondiendo a una FALACIA (una mentira mil veces repetida se convierte en realidad) CREE que EL BUEN DOCENTE NO TIENE CONFLICTOS, cuando en realidad sin conflictos no hay cambios, no hay evolución, no hay EDUCACIÓN, no hay APRENDIZAJE.

La vida es CAMBIO Y MOVIMIENTO, entonces ¿por qué negamos el conflicto? Pues sencillamente porque tenemos MIEDO AL CAMBIO, ya que él:

> Nos hace perder seguridad.

> Nos coloca en estado de vulnerabilidad.

Y TODOS, inexorablemente todos, tratamos de evitar el dolor.

En los últimos 50 años, tanto la naturaleza del conflicto como su conceptualización, han sido objeto de investigaciones que han puesto al descubierto algunas verdades que hacen obligada la revisión de todo lo que hasta aquí se había pensado con relación a él. En tal sentido, podemos señalar que:

1. El conflicto es un emergente natural de las relaciones humanas, sean éstas entre dos, diez o miles de personas. En donde hay una relación, es normal y natural que aparezca el conflicto como choque de intereses, como dificultad en la comunicación, etc.

2. El conflicto es un subsistema que surge dentro del sistema de la relación humana, emerge rompiendo el equilibrio, pero siempre para que, al resolverlo, encontremos un equilibrio aún mayor, donde la relación salga enriquecida.

3. Que nuestras relaciones más profundas, las más duraderas, hayan estado llenas de

conflictos implica que resolverlos por el sistema de la colaboración mutua, nos han permitido crecer en confianza, en satisfacción de las partes en la relación. Pensemos en las relaciones entre parejas, entre padres e hijos, entre amigos. Cuando un conflicto emerge y es resuelto conversando, cooperando, colaborando entre todos, la relación sale ganando y queda fortalecida.

4. Cuando guiados por el paradigma del conflicto como lucha donde uno gana y otro pierde, su resolución rompe con la relación. O si ésta se mantiene, es más frágil, insegura y llena de tensión. Esto hemos podido observarlo muchas veces entre personas, empresas, instituciones y entre naciones.

5. La Negociación es el modo natural de abordar un conflicto entre seres autónomos, siendo los recursos y técnicas más idóneas para llevarla a cabo los brindados por las Ciencias de la Comunicación y del diálogo, la Heurística, la Programación Neurolingüística y el Enfoque Sistémico, entre otros, que permiten hoy negociar inteligentemente cualquier tipo de conflicto que estemos enfrentando. Esto ha sido estudiado y comprobado por universidades abocadas al estudio del mejor modo de resolver conflictos, como la de Harvard en su prestigiosa Escuela de Negociación.

6. Es un hecho poco reconocido que la mayor parte de las personas en el mundo resuelven diariamente sus conflictos sin peleas, sin violencias, sin guerras. Observemos cuántas relaciones tenemos y con cuántas estamos en conflicto o con algún grado de confrontación y violencia. Observemos con cuántos vecinos convivimos sin violencias y hemos arreglado conversando cualquier interés contrapuesto que hayamos tenido. Hagamos una lista del número de naciones que hay en el mundo y luego una lista de las que tienen guerras o conflictos armados entre sí y vamos a ver que son minoría. Es decir que, si bien aún aceptamos como parte de nuestra civilización a la violencia y a la guerra, no es de ningún modo la mayoría de la humanidad la que las están practicando.

7. Cuando el conflicto emerge, YO PUEDO ELEGIR tratarlo desde el “yo gano y tu pierdes”, que lleva inexorablemente a la violencia, al miedo a la inseguridad y a la guerra; o puedo tratarlo -como lo enseñan las escuelas de negociación colaborativa en todo el mundo- desde el “yo gano y tu ganas y si no, seguimos conversando hasta que logremos entendernos”. Esta última actitud conlleva resolver los conflictos en forma cooperativa entre las partes involucradas, buscando soluciones ganadoras para todos, colocando a las partes en un camino de relaciones satisfactorias donde la confianza entre ellas por arreglar todo inconveniente con el otro crea relaciones de tranquilidad, ambientes amables, sin miedo ni violencia.

8. Es importantísimo para el manejo adecuado de los conflictos el conocimiento de su dinámica en términos de qué ocurre cuando lo negamos, cómo se escala, cómo se desescala, cuándo está latente, cuándo emerge, cómo trabajar con conflictos simples y cómo trabajar con conflictos complejos.

El conflicto es, pues, parte natural de nuestra vida; no es ni bueno, ni malo: simplemente existe. Cathy Constantino (1997) compara al conflicto con el AGUA.

> De más: puede causar destrucción, como en las inundaciones.

- > De menos: como en las sequías, impide el crecimiento de la vida.
- > En dosis adecuadas, el conflicto puede ser un estímulo a nuestra creatividad. Es la oportunidad de la vida que nos permite aprender, crecer, fortalecer las relaciones y mejorar la calidad de vida.

El conflicto tiene aspectos positivos y negativos.

- > Los positivos: posibilita el cambio, brinda un espacio a reclamos que de otro modo no lo tendrían, posibilita el crecimiento y la madurez.
- > Los negativos: desgasta, puede escalar, sus vestigios pueden afectar las relaciones, puede llevar a situaciones destructivas.

1.1 Conceptos del conflicto.

Hay un concepto del conflicto que viene de la historia de la humanidad y de sus creencias: es el concepto que tienen del conflicto los que no han hecho estudios sistemáticos sobre él y que podemos denominar el concepto tradicional, común o vulgar, en el cual el conflicto se define como algo indeseable, como combate, como peligro, como violencia eventual. Se lo percibe como negativo porque la cultura del litigio que hasta hace poco fue absolutamente predominante, lo identifica con la guerra, con la violencia, con la muerte, con el dolor, como una situación en la cual al final, uno gana y otro pierde.

Al concepto anterior, se contraponen los conceptos que proponen los estudiosos del conflicto. Desde la década del 70 se definía como deseable porque estimulaba la creatividad de las personas que se involucraban en una disputa buscando su resolución; hemos llegado así hoy día a encontrar autores como Mark Umbrei que, como se mencionó en el punto anterior, definen al conflicto como “un camino hacia la paz”.

Podemos decir que nuestra concepción del conflicto condiciona nuestro acercamiento y actitudes hacia él. Si hemos sido entrenados y sabemos de la capacidad transformadora y sanadora de una relación que tiene una disputa cuando aparece, buscaremos consensuar, acordar, opciones ganadoras mutuas y saldremos de la discusión enriquecidos y con acuerdos. Si nuestra creencia es coincidente con la de la mayoría de la sociedad en que de la disputa se puede esperar adversariedad, pérdida y hasta violencia y ruptura de la relación, nuestra actitud será elusiva o de combate y vamos a estar muy lejos de considerarlo deseable o un camino hacia la paz.

Si queremos crecer en bienestar, nos toca desaprender lo que sabemos sobre la disputa y el conflicto y entrenarnos en su manejo adecuado como un modo de lograr pacificación social en nuestros ámbitos de influencia, desde lo más íntimo (nuestro ser interno) hasta lo más externo (familia, amigos, comunidad, espacios de estudio, laborales, de recreación etc.), pasando por la escuela y llegando hasta la comunidad global.

El conflicto entonces, puede ser descrito como:

- > PROCESO DE CHOQUE DE FUERZAS O PODERES
- > SITUACIÓN DE Tensión ENTRE PARTES APARENTEMENTE IRRECONCILIABLES
- > COMPETENCIA ENTRE DOS POLARIDADES CONTRAPUESTAS

Estas descripciones nos brindan portales a través de los cuales podemos vislumbrar oportunidades de solución que, trabajadas, iremos descubriendo.

1.2 Clasificación de los conflictos

Los conflictos según desde donde se los mire pueden ser objeto de múltiples clasificaciones. En lo que a nosotros nos concierne, podemos clasificarlos según:

- > El tema del conflicto
 - Familiar: ej. de la pareja.
 - Laboral: ej. despido.
 - Ambiental: ej. contaminación de ríos.
 - Vecinal: ej. paredes y/o zonas medianeras.
 - Patrimonial: ej. problemas en una compraventa.
 - Escolar: ej. entre docentes, directivos, estudiantes.
 - Empresarial: ej. entre dos empresas.
 - Internacional: ej. entre dos o más naciones.
- > Las personas involucradas en el conflicto
 - Entre individuos o interpersonales
 - Entre grupos o grupales
 - En empresas o institucionales
 - Cuando es dentro de las mismas, se denomina intraempresarial o intrainstitucional.
 - Cuando es entre las mismas, se denomina interempresarial o interinstitucional.
- > La complejidad del conflicto
 - Simple: cuando el conflicto emerge dentro de la relación entre dos personas.
 - Complejo: llamado también multiparte, es el que emerge donde hay numerosas partes involucradas.
- > El ámbito en el cual se desarrolla el conflicto
 - Público: es aquel en el que intervienen entidades públicas (Por ejemplo, el gobierno nacional, provincial, o regional).
 - Privado: es aquel que sostienen las personas en su actividad privada.

2. DIAGNÓSTICO DEL CONFLICTO

"El primer paso para resolver un problema es conocerlo"
Anónimo

2.1 Elementos del conflicto

Conocer un conflicto implica poder reconocer dentro de él cada uno de los elementos que lo componen, lo que nos va a llevar a diagnosticarlo. El diagnóstico previo, que parte del análisis de cada uno de los elementos, es la primera aproximación científica al manejo adecuado de un conflicto. Los principales elementos o componentes de un conflicto son:

PARTES: Son personas, individuos, grupos, instituciones, naciones, etc. involucradas en el conflicto. En un conflicto simple es fácil ver las partes; pero en conflictos complejos, el proceso de investigar quiénes son las partes nos puede llevar meses de trabajo. Cuando estoy buscando la resolución adecuada de un conflicto y omito citar desde el principio a alguna de las partes, ésta puede presentarse intempestivamente y boicotear todo el proceso en el cual no participó. Esto ocurre con frecuencia en los conflictos complejos multipartes.

Cuando estemos diagnosticando un conflicto, debemos ser muy cuidadosos al aceptar a alguien como parte en el proceso de llegar al acuerdo y verificar que la persona que repre-

senta a un grupo o institución esté reconocida como legítima representante de ese grupo (a esto se llama un interlocutor válido). De lo contrario, me puedo encontrar con que he llevado a cabo un proceso de acuerdo con alguien que por no ser verdadero representante del grupo, vuelve inútil nuestro trabajo.

PERCEPCIONES DE LAS PARTES: es lo que piensa cada una de ellas de la otra y de la situación. Las percepciones de cada una de las partes están condicionadas por las experiencias pasadas, creencias, por toda su historia personal y entorno. Es difícil cambiarlas, de allí la atención que se les debe prestar para ser flexibles en las relaciones y para ayudar a las partes que no sean concientes de ello, facilitándoles poder ver el hecho o la situación desde un punto de vista diferente. Es muy conveniente recordar que en un conflicto las percepciones de las partes estarán siempre distorsionadas. El siguiente relato que circula anónimamente nos ayuda a comprender:

Tiene Usted Razón

Dos personas tienen dos lotes de terreno, uno al lado del otro. Uno plantó un árbol frutal en el borde de su terreno. Lo cuidó, lo regó, le sacó las malezas y cuando estuvo lleno de frutas, vino una tormenta con fuertes vientos que arrancó las frutas, cayendo en el terreno del vecino. Este las juntó y se las comió.

El dueño del árbol se presentó ante el Juez de Paz y dio sus argumentos de por qué debía el vecino resarcirlo por haberse comido “sus” frutas. El juez le respondió “- Tiene Ud. razón”.

Cuando dejó hablar al vecino, éste le contó que él no hizo nada malo, sólo comerse lo que estaba en su terreno. El juez lo miró y le dijo: “- Tiene Ud. razón”.

El secretario del Juez, alarmado, le reclamó: “- Señor Juez, Ud. no puede decirle a los dos que tienen razón”. Entonces, el Juez miró al secretario y le respondió: “- Tiene Ud. razón”.

En esta historia, el juez como tercero frente a un conflicto, no toma posición por ninguna de las partes, sino que con sus respuestas los ayuda a ver la POSIBILIDAD de que un mismo hecho, una misma situación conflictiva, puede ser vista de tantas maneras como partes hay y que todas las percepciones son válidas.

POSICIONES DE LAS PARTES: es lo que cada parte en conflicto dice, enuncia, pide, exige o afirma. Responde a la siguiente pregunta: ¿Qué quiero, pido o reclamo?

Cuando frente a un conflicto nos mantenemos en posiciones en nuestro reclamo o pedido único, para resolver el conflicto sólo vemos una sola solución: “que se acceda a mi petición”. Esto no está mal ni bien, es un hecho y también es una traba para negociar soluciones que benefician a todas las partes en conflicto.

INTERESES DE LAS PARTES: es lo que realmente deseamos satisfacer (son las necesidades, miedos, preocupaciones que están debajo de nuestras posiciones, de lo que decimos). Responden a la siguiente pregunta: ¿para qué lo estoy pidiendo? ¿para qué lo quiero o necesito?. Estar consciente de las mismas, qué nos mueve, saber para qué deseamos lo que pedimos, qué buscamos satisfacer, nos permite visualizar salidas y modos distintos de

satisfacer las necesidades que sustentan esos intereses.

Los conflictos se resuelven cuando encontramos los múltiples intereses que nos mueven. Ellos nos muestran las numerosas soluciones posibles.

Los intereses que son emergentes de las necesidades deben ser explorados e identificados, para que la búsqueda de SOLUCIONES al conflicto resulten mutuamente beneficiosas. En las posiciones no siempre aparecen los intereses, por eso es importante buscarlos a través de interrogaciones y análisis del contexto de la relación.

NECESIDADES DE LAS PARTES: es lo que las partes deben tener para garantizar su integridad psico-física como seres humanos o su integridad como sistemas en el caso de organizaciones y que, ordenando de lo tangible a lo intangible, puede ser ilustrado como se muestra en el esquema 1, tomado de Abraham Maslow (aunque hay otras interpretaciones posibles de necesidades):



En síntesis, podemos graficar los elementos del conflicto con la pirámide PIN



2.2 Estrategias y formas de abordar el conflicto.

Es lo que usted decide hacer cuando se ve involucrado en un conflicto.

Estrategia de confrontar: Las partes (una o ambas) hacen todo lo que pueden para imponer a la otra parte la solución deseada. La situación puede no parecer agresiva para el que impone, quien tal vez sólo busca fortalecer su posición. Las actitudes son de pelea, contenciosas, litigantes, donde “yo gano, tu pierdes”. Esto por supuesto lleva a ruptura de las relaciones. Recordemos que una buena parte de los conflictos que afrontamos son en nuestros ámbitos de acción (familia, trabajo, vecinos, adquisición de bienes y servicios, etc.) y esta estrategia es la peor en estos casos, ya que conduce a escaladas del conflicto, deteriora la relación y conduce a rupturas. Como estrategia es válida sólo como táctica breve, cuando una de las partes se aparta mucho de un planteo razonable y se tiene el propósito de bajar sus pretensiones desmedidas. Hay una situación en la cual siempre es indicado CONFRONTAR y es cuando el valor conculcado en el conflicto es más importante que la relación misma. Por ejemplo, ud. queda embarazada y su pareja demanda el aborto; el valor conculcado es la vida, lo mejor es que usted confronte aún a riesgo de que se rompa la relación. La vida de un ser, que en este caso es su hijo, está por encima de la relación de pareja.

Estrategia de ceder: Suele ser usada por cansancio y consiste en ceder a las exigencias del otro, bajando las aspiraciones propias. El que cede una vez a la presión o capricho del otro, se expone a que le sigan presionando y se establece una salida donde “yo pierdo y tú ganas”. Si la solución no es buena para las partes interesadas, el que cede intentará tomarse la revancha en otra oportunidad o evitará a futuro tener que negociar con esa persona. Muchas veces, el que presiona puede hacerlo sin real conciencia de ello. Ceder ante la razón o criterio objetivo, independiente de la voluntad de las partes, es consensuar, no es ceder. El arte del buen negociador es “CEDER SIEMPRE ANTE LA RAZÓN Y JAMÁS FRENTE A LA PRESIÓN”. Como regla general, es útil CEDER cuando la cuestión planteada es de poca significación y la relación dentro de la que se plantea el conflicto es ocasional, sin permanencia. Por ejemplo: una persona me exige el asiento en un transporte de pasajeros. Hay otros asientos disponibles, CEDO y me siento en otro lugar.

Estrategia de colaborar: Es la que se trabaja en el manejo adecuado de conflictos, haciendo que las partes cambien su percepción de enfrentamiento y decidan trabajar juntas para la búsqueda de soluciones que se perciban como ganadoras para ambas partes, encontrando una salida que satisfaga las aspiraciones de ambos lados. Esta estrategia da acuerdos que se cumplen y perduran a través del tiempo. Es el caso del docente que dice que va a tomar un examen final de cuatrimestre la primera quincena de junio, los alumnos hablan con él y luego de entender cada uno lo que pide el otro, establecen conjuntamente el examen para el 22 de junio.

Estrategia de la inacción: Es no hacer nada, esperar la próxima jugada del otro. Una parte no hace nada deliberadamente, con la esperanza de que el tiempo cambie las cosas a su favor. Esta estrategia puede empeorar las relaciones. Sólo en pequeños conflictos y entre personas que se relacionan ocasionalmente, puede tener esta estrategia una correcta aplicación.

Eludir: No es estrategia, es una forma en la cual muchas personas tratan de no ver el conflicto, de no enfrentarlo para evitar exponerse a las emociones que el intento de resolver el mismo les puede causar. Esto puede generar “escaladas”, donde la otra parte aumente su encono y su agresividad.

Cabe destacar que la resolución de disputas muchas veces exige la combinación de estrategias, es raro que sólo se utilice una. No obstante, la de colaborar es la que responde al paradigma del consenso.

3. EVOLUCIÓN DEL CONFLICTO

3.1 El ciclo de vida del conflicto

Rummel dice que el conflicto tiene su propio ciclo de vida y nos habla de cinco fases:

1. El conflicto latente: El conflicto está presente, sostenido por la existencia de intereses contrapuestos, pero no ha ocurrido nada para que se ponga de manifiesto. Por ejemplo: una asociación conservacionista y una empresa maderera.

2. Iniciación del conflicto: Se produce un detonante y el conflicto aparece en toda su magnitud. Por ejemplo, el Intendente concede a la empresa una extensión mayor de bosques para deforestar, la asociación conservacionista lo considera agravante para el resguardo de los bosques naturales y las dos toman acciones. La asociación conservacionista, en nuestro ejemplo, presenta una acción de amparo y la empresa busca movilizar a la opinión pública mostrando un aumento de puestos de trabajo que trae a la economía de la región.

3. Búsqueda del equilibrio de poder: Todas las acciones violentas, judiciales, de negociación, de mediación que se llevan a cabo, pertenecen a esta etapa.

4. Equilibrio del poder: Se llega a él por alguna de las formas de resolución del conflicto: Sentencia judicial, Acuerdo Negociado, Acuerdo por Mediación. El conflicto vuelve a quedar en estado latente porque los intereses continúan siendo contrapuestos.

5.-Nueva ruptura del equilibrio: Ocurre otro hecho que dispara el conflicto a la manifestación explícita y se inicia un nuevo ciclo. Cuando un conflicto se activa y las partes comienzan a ejercitar acciones buscando sostener su posición, decimos que el conflicto entra en una escalada de emociones y acciones. La ventilación de las emociones es, en este momento, una de las estrategias ofrecidas para detener la escalada y entrar en la negociación.

3.2 Escalada y desescalada del conflicto

¿Cuándo escala un conflicto?

Llamamos escalada al modo en que el conflicto crece y aumenta por: el nivel de alteración que alcanzan las emociones de las partes involucradas; el número de personas que sin tener nada que ver con el mismo se le van sumando; la violencia de los medios utilizados para buscar la recuperación del equilibrio; el incremento y extensión del ámbito territorial y jurisdicciones dentro de las cuales se desarrolla. Las transformaciones en los conflictos son generalmente vertiginosas y las partes no tienen conciencia de ello.

Las personas involucradas se perciben a sí mismas en la posición correcta, justa y perciben en cambio a la otra parte como intransigente y/o impidiendo la resolución.

Cuanto menor es el contacto o diálogo entre las partes, mayor es el riesgo de que ocurra una escalada. Lo peligroso de la escalada es que, una vez comenzada, resulta difícil revertir su proceso.

ESCALADA DEL CONFLICTO	DESESCALADA DEL CONFLICTO
- Hay incremento emocional (ira, rabia). - No se separa a las personas de los problemas. - Aumentan los temas de litigio (una pelea por una cuestión se transforma en una de múltiples cuestiones, se recuerdan y agregan hechos del pasado) - Hay un aumento en las amenazas y en el uso de la coerción. - Se involucran otras personas que toman partido por una u otra parte. - No existen lazos, hay distancia y desconocimiento. Falta confianza entre las partes. - Las partes tienen pocas habilidades para la resolución de conflicto. - Hay incremento y extensión del ámbito territorial y jurisdiccional dentro de los cuales se desarrolla.	+ Disminuyen las conductas emocionales. + Se centra la atención en el problema y no en las personas. + Se concreta sobre el asunto causal de la disputa, para buscar salidas. + Se modifican las percepciones de amenazas. + Las personas no involucradas se mantienen neutrales. + Hay confianza entre las partes. + Se conocen técnicas o habilidades de resolución de conflictos o alguien puede ayudar. + Se reduce el territorio y el número de jurisdicciones dentro de las cuales se desarrolla.

Cómo se desescala un conflicto?

Existen tantos modos de hacerlo como conflictos puedan aparecer pero, sintetizando, podemos decir que para lograrlo se requiere:

1. Ventilar emociones.
2. Centrarse en el problema y no en las personas.
3. Cambiar la percepción respecto a la situación o conflicto.

Ventilar emociones

Es dejar la expresión controlada para que la descarga produzca un alivio en la presión sobre el cerebro límbico y que luego, ya más calmado, éste permita reflexionar (este punto será abordado en mayor profundidad cuando trabajemos con las nociones de Inteligencia Emocional, ya que es fundamental en el manejo adecuado del conflicto).

Centrarse en el problema y no en las personas

Al enfrentar un conflicto, nuestra tendencia aprendida es la de identificar a la persona con el problema, de modo tal que hasta nos cuesta hablar del conflicto sin adjudicar adjetivos descalificantes sobre la persona. El “centrarse en el problema y no en las personas” es una regla de oro en el manejo adecuado de un problema, de un conflicto y de cualquier negociación, como ha sido demostrado, entre otros, por los trabajos sobre negociación y manejo inteligente de problemas llevados a cabo en la Escuela de Derecho de la Universidad de Harvard.

Cambiar la percepción respecto a la situación o conflicto

La escalada de un conflicto implica distorsión de la percepción, por lo cual se hace necesario -a través de ciertas estrategias que serán trabajadas más adelante- ver el conflicto desde otro lugar y muy especialmente, cuando entendemos como enseña la Programación Neurolingüística (PNL), que toda persona -aún la mas equivocada- actúa haciendo lo que cree sinceramente que es para ella lo mejor. Resulta un buen ejercicio de entrada, si tenemos un conflicto con alguien, el identificar en ella tres cualidades positivas. Eso ayuda al cambio de percepción, a separar a la persona del problema y, en consecuencia, a bajar el nivel de belicoidad en su contra; o sea, baja la intensidad del conflicto que tengamos pendiente.

Es por ello que resulta tan sabio el precepto de los pieles rojas: “No juzgues a nadie sin haber caminado una milla dentro de sus mocasines”. Desarrolla la empatía (comprender al otro aún sin estar de acuerdo) el vivir en divergencia, el poder estar unidos en la diversidad, el disfrute de la vida democrática.

3.3 Estados del conflicto

En función de su intensidad en el tiempo, el conflicto tiene tres estados posibles, según William Ury:

1. Estado de Latencia: cuando hay intereses contrapuestos entre las partes, pero aún no ha ocurrido nada que lo muestre. Este es el momento de PREVENIR.

2. Estado Emergente: cuando se declara el conflicto y comienzan a manifestarse actitudes que muestran la intensificación del antagonismo, la lucha de poder y se busca la autorregulación del sistema RESOLVIENDO.

3. Escalada Sostenida: no puede ser resuelto, debido al grado de su escalada. En ese momento es urgente CONTENER el conflicto para que no llegue a atravesar el UMBRAL DESTRUCTIVO.

Cuando un conflicto (grande o pequeño, simple o complejo) escala hasta pasar el UMBRAL DESTRUCTIVO, se vuelve aniquilante y concluye con la destrucción de las partes involucradas. Este es el riesgo que corremos frente a una conflagración mundial, pues



de pasar el umbral, la Tierra con todos sus habitantes puede desaparecer. Los conflictos ambientales por su parte, de no comenzar a tener vías de solución, están acercándose a esa zona umbral donde los daños irreversibles a las diferentes formas de vida conllevarían también a la extinción de la especie humana. Los que conocemos esta característica del conflicto, sabemos lo importante que es resolver un conflicto cuando no se ha podido prevenir y, cuando no se ha podido resolver, contenerlo para que JAMÁS PASE EL UMBRAL.

Hay varios conflictos en estado de contención en el mundo, conflictos que no hemos sido capaces de prevenir, ni de resolver. Es nuestro deber -el de todos- contenerlos para que no pasen el umbral.

Tenemos, en consecuencia, tres oportunidades para detener el impulso vertical del conflicto que lo lleva a la destrucción y convertirlo en un impulso horizontal que produce cambios constructivos. Esto puede llevarse a cabo no tomando partido por ninguna de las partes, manteniendo la objetividad o neutralidad, asumiendo el papel del llamado tercer lado, de manera que se pueda contribuir aplicando los recursos que más adelante aprenderemos, para:

- > CONTENER SI ES NECESARIO: esto puede ser lo más urgente, cuando el conflicto no ha podido ser resuelto.
- > RESOLVER ES IMPERATIVO: todo el esfuerzo debe volcarse a buscar soluciones cuando el conflicto no ha sido prevenido.
- > PREVENIR: siempre que sea factible, aunque menos notorio, es fundamental.

¿Cuándo prevenimos?

- > Cuando ayudamos a otros a satisfacer sus necesidades básicas
- > Cuando enseñamos las habilidades para manejar disputas
- > Cuando prestamos colaboración para que se forjen relaciones por encima de las líneas de conflicto, haciendo amigos a los enemigos

¿Cuándo resolvemos?

- > Cuando facilitamos la conciliación de intereses conflictivos de las partes mediante conversaciones (Método no adversarial)
- > Cuando determinamos los derechos de cada una de las partes, arbitrando o juzgando (Métodos adversariales).

¿Cuándo contenemos?

- > Cuando prestamos atención a la escalada del conflicto y actuamos en consecuencia.
- > Cuando establecemos límites a la lucha
- > Cuando proporcionamos protección ante la violación de los límites establecidos para la lucha

Generalmente contenemos y prevenimos de manera intuitiva. Para resolver, es necesario capacitarse para realizarlo adecuadamente.

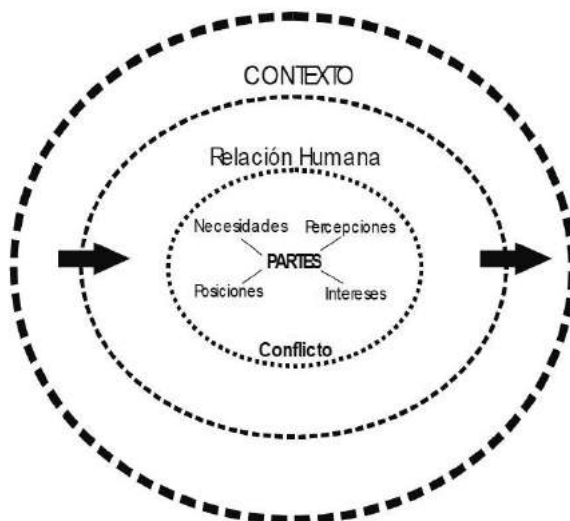
4. EL CONFLICTO COMO SISTEMA

El conflicto es un subsistema que se da siempre dentro de un sistema mayor: el de las relaciones humanas. Así, tenemos conflictos dentro de relaciones interpersonales simples como la relación de pareja o la relación padres-hijos y también dentro de relaciones intergrupales, inter e intrainstitucionales y hasta internacionales.

Siempre el conflicto es un sistema dentro de la relación que, al emerger, hace perder

la homeostasis (estado de equilibrio) para buscar, con la crisis que provoca, un equilibrio mayor. El conflicto, como subsistema dentro del sistema mayor de las relaciones humanas, puede ser abierto cuando recibe y da informaciones múltiples y es útil verlo delimitado o en su ámbito de acción diagnosticando sus elementos y también observando el contexto.

Representación de los Elementos del Conflicto
Enfoque Sistémico



5. MODOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

5.1 Siguiendo el esquema de Christopher Moore⁸

A) DECISIONES PRIVADAS TOMADAS POR LAS PARTES

1. Rechazo del conflicto: hacer de cuenta que el conflicto no existe, evitando enfrentarlo ("no es importante", "no siento que necesite cambiar", "ignorarlo es mejor", etc.)

2. Negociación informal: buscar la solución del problema o disputa por medio de una charla informal entre las partes en conflicto.

3. Negociación formal (conciliatoria): un tercero (juez o institución) convoca a las partes en conflicto para que busquen una solución luego de haberse asesorado y/o preparado para negociar.

4. Mediación: implica solicitar la participación de un tercero neutral en el proceso, que facilite la negociación, pero la toma de decisiones descansa en las partes.

⁸ Moore, C. (Barcelona, 1995). *El proceso de Mediación*. Ed. Granica.

B) PARTICIPACIÓN DE UNA TERCERA PARTE EN LA TOMA DE DECISIONES EN UNA INSTANCIA PRIVADA.

1. Decisión administrativa: esta tercera parte no es imparcial. Representa los intereses de la institución o empresa y toma decisiones que las partes deben acatar (por ejemplo, maestros que recurren al Director o Supervisor por un problema laboral).

2. Arbitraje: el árbitro es un tercero imparcial, independiente y tiene poder de decisión. Es un proceso privado, rápido y no involucra el sistema legal. El árbitro escucha a cada parte, recibe antecedentes y prueba y dicta laudo arbitral.

C) INSTANCIAS LEGALES Y PÚBLICAS DONDE LA TERCERA PARTE TIENE PODER DE DECISIÓN.

1. Decisión judicial (Proceso Judicial): hay un tribunal o juez que decide. Se rige por leyes vigentes, existen pruebas y antecedentes y las partes son representadas por abogados.

2. Decisión legislativa: se utiliza para la creación y promulgación de leyes. La tercera parte que decide es la legislatura o el congreso y tiene que ver con el consenso público.

D) ACCIONES QUE SON EXTRALEGALES Y EXISTE COERCIÓN PARA LA TOMA DE DECISIONES.

1. Acciones pacíficas de protesta: involucran a una persona o grupo; por ejemplo, Gandhi y sus ayunos, desobediencia civil, marchas de Madres de Plaza de Mayo, docentes en la Carpa Blanca frente al Congreso.

2. Acciones Violentas: son el modo de resolución más extremo. Se busca que el adversario retroceda por amenazas o por daño físico. Por ejemplo: represión del Proceso militar; la policía contra estudiantes en el Mayo Francés de 1968; robo y pillaje en los supermercados en 1989.

5.2 Manejo adecuado de conflictos

Hoy la comunidad mundial está enfrentando el gran dilema: ¿seguir como hasta ahora, manejando el conflicto desde el miedo, la guerra, la violencia y el dolor? ¿tomar la decisión del manejo adecuado del conflicto, iniciando la construcción de una civilización de consenso, de confianza, de cooperación?

*“UN PEQUEÑO FUEGO SE PUEDE SOFOCAR RÁPIDAMENTE,
PERO SI ES TOLERADO NO ALCANZAN LOS RÍOS PARA APAGARLO”
William Shakespeare*

Si bien el conflicto es tan natural y necesario como la lluvia porque nos ayuda a generar cambios, también como la lluvia, si es demasiada trae inundaciones de consecuencias devastadoras.

En el manejo adecuado de conflictos se habla de la Tercera Posición, que no es más que la de mantenerse neutral frente a las posiciones de las partes, sin tomar partido por ninguna, observando y comprendiendo las diferencias, lo cual ayuda para ingresar en el camino de resolver los conflictos a través del diálogo, sin violencia, buscando el Triple Triunfo (de las partes y de la comunidad).

En la sociedad actual, nuestro desafío como comunidad consiste en transformar el conflicto: resulta inútil ocultarlo. Las mejores soluciones resultan de sacar a la luz los diferentes puntos de vista y armonizarlos de forma creativa. Nuestra meta como observadores

neutrales de los conflictos en que otras personas, empresas o naciones están comprometidos, va a ser:

- > Prevenirlo, para evitar que emerja.
- > Ayudar a resolverlo, cuando ha emergido.
- > Contenerlo cuando no puede ser resuelto, para mantenerlo por debajo del umbral donde se vuelve totalmente destructivo.

Este desafío de la comunidad humana local, regional, continental o planetaria, es posible de ser logrado porque -como sostiene el antropólogo William Ury en su libro *Alcanzar la paz*⁹:

1. A pesar de nuestras creencias fatalistas, la mayor parte del tiempo y la mayoría de las personas logran coexistir pacíficamente. La coexistencia es la norma.

2. El conflicto es parte de la naturaleza humana, pero también lo es la pacificación y la negociación.

3. Aprender es la especialidad humana. La realidad futura va más allá de las conjeturas que ahora se consideran realistas. ¿Por qué, entonces, no podemos aprender a construir espacios pacíficos para convivir, donde los conflictos que surjan sean abordados constructivamente?

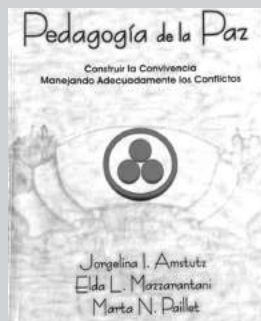
Sabemos por experiencia personal que, a pesar de las diferencias de temperamentos, costumbres y estilos de comunicación, la mayoría de las familias (esposas, padres hijos) logran vivir juntos. La mayoría de los vecinos aunque puedan estar en desacuerdo acerca de los valores básicos, viven lado a lado. A pesar de los intereses opuestos, empleados y empleadores trabajan juntos la mayor parte del tiempo. Incluso con sus disputas, la mayor parte de los países tienen paz entre sí.

Por lo tanto, la coexistencia es una realidad, es LA NORMA. No se trata de subestimar la existencia de la guerra, la pelea, la violencia. Se trata de recordar la PREPONDERANCIA DE LA PAZ. Esto es muy importante, porque sólo el cambio de percepción nos puede llevar a un cambio de conducta a la hora de transformar nuestra manera de manejar los conflictos.

En las relaciones humanas, el conflicto es inevitable y necesario para cuestionarse y crecer, pero la pelea y la violencia son evitables. Podemos elegir entre manejar nuestros conflictos de manera CONSTRUCTIVA O DESTRUCTIVA. Estamos en condiciones de PREVENIR EL CONFLICTO destructivo.

Si decidimos o no asumir la responsabilidad de PREVENIR, RESOLVER Y CONTENER, es NUESTRA ELECCIÓN. Tenemos siempre una alternativa de negociación, de diálogo, de conciliación, de consenso, de pacificación, de tercer lado o tercera posición frente al conflicto.

⁹ Ury, W. (2000) *Alcanzar La Paz*. Editorial Paidós



“PEDAGOGÍA DE LA PAZ: CONSTRUIR LA CONVIVENCIA MANEJANDO ADECUADAMENTE LOS CONFLICTOS”

Jorgelina Amstutz; Elda Mazzarantani; Marta Paillet.

Capítulo III Recursos para el manejo adecuado de conflictos

INTRODUCCIÓN

Todo lo que se ha desarrollado sobre el conflicto hasta aquí - concepto, clasificación, elementos, estrategias de abordaje, evolución, ciclo de vida, escalada, desescalada, estos- es imprescindible para el abordaje científico del conflicto. Estos conocimientos nos van a permitir diagnosticar en profundidad cualquier conflicto que estemos analizando. Sin embargo, para convertirnos en profesionales del manejo adecuado de las disputas, son totalmente insuficientes. Necesitamos contar con una experticia mínima en cada uno de los recursos que facilitan la fijación de estrategias, la utilización de herramientas y todas las decisiones que hacen que el manejo de un conflicto sea el adecuado.

Esos recursos son:

- > El enfoque sistémico del conflicto visto anteriormente.
- > Nociones de:
 - Comunicación
 - Programación Neurolingüística
 - Inteligencia emocional y alfabetización emocional
 - Desarrollo de la creatividad

Un experto en resolución adecuada de conflictos tiene que poder abordarlo desde una visión sistémica, tiene que usar técnicas comunicacionales en profusión, tiene que detectar emociones, percepciones y ayudar a modificarlas y ser creativo en la búsqueda de las numerosas soluciones posibles.

1. NOCIONES DE COMUNICACIÓN

La comunicación es una de las actividades básicas que el hombre realiza por la necesidad que tiene de cooperación y de relacionarse para llevar a cabo actividades que le permitan conservar la vida. La comunicación intrapersonal, la que mantenemos con nosotros mismos, es muy importante. Sin embargo, también nos resulta necesario transmitir nuestros mensajes, pensamientos y sentimientos a través del proceso de la comunicación.

La forma en que cada uno de nosotros aborda la comunicación está matizada por nuestras formas de percepción e historia personal y es así que podemos encontrar:

- > Que muchos entienden la comunicación desde una posición unilateral, “desde ellos hacia los otros.”
- > Otros que la entienden como “una relación de dos”.
- > Los que conciben la comunicación como las “partes de un proceso.”

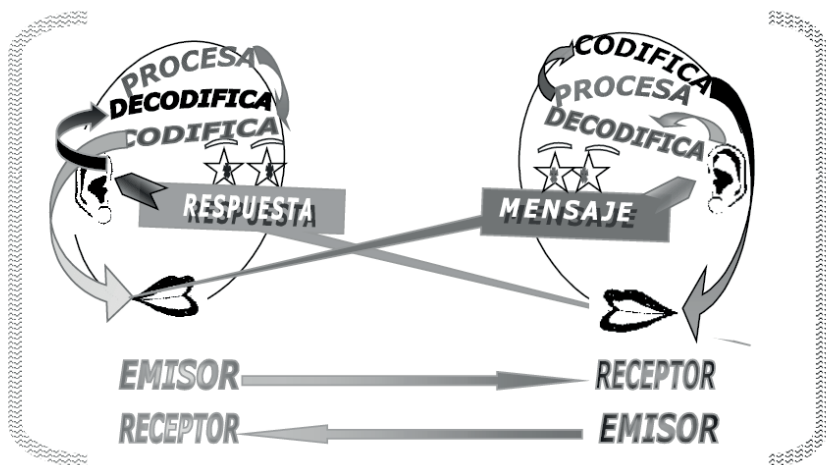
- > Aquellos que centran la comunicación desde “el darle entrada al otro.”
- > Quienes ven en la comunicación y en el comunicarse “un proceso difícil”

En general, cuando se intenta definir la palabra comunicación, en lo primero que se piensa es en hablar, en hacer llegar a otro o a otros una idea, en transmitir, en lograr que se nos entienda, que se nos comprenda. Este es un proceso unidireccional. Desde mí hacia el otro es una parte de la comunicación que, para completarse, necesariamente debe incluir al otro como receptor y también como emisor. Sin embargo, la mayoría de nosotros estamos tan convencidos de nuestra verdad, de nuestra razón, que la intención clara es vencer al otro hasta imponer nuestra idea y, por supuesto, ganar con nuestros argumentos y puntos de vista. Por lo tanto, no resulta habitual considerar la comunicación como un proceso “de a dos” que incluye al otro (receptor – emisor) en el proceso circular que es realmente la “comunicación”.

1.1 Proceso de comunicación

Podemos ahora definir la comunicación como el proceso por el cual se envían y reciben mensajes. Sin embargo, el proceso es mucho más complejo dado que es un acto totalmente consciente, voluntario y libre en el cual el proceso comienza cuando: 1) el emisor que desea enviar un mensaje al receptor codifica su pensamiento y lo pone en palabras y /o en cualquier otro símbolo (gesto o postura); 2) el receptor recibe el mensaje (escucha las palabras), decodifica el mensaje (interpreta el mensaje) y lo procesa; 3) el receptor codifica lo procesado y lo pone en palabras, convirtiéndose ahora en emisor al hacer conocer al primero su respuesta o feedback, permitiéndole saber si su mensaje fue recibido correctamente.

Este proceso se repite *n* veces en ambas direcciones, una y otra vez. La comunicación es, por tanto, una comunicación de dos vías. Si uno desea ser escuchado correctamente, debe enviar un mensaje claro y completo; y si uno desea escuchar correctamente, debe escuchar con cuidado y comunicar lo que ha entendido.



n... Veces mientras dure la conversación

Cada paso en el proceso de comunicación está lleno de posibilidades de error y malas interpretaciones: el que envía puede no ser claro o no tener claro lo que desea decir; o el que envía usar palabras o gestos ambiguos, lo que puede derivar en decodificar el mensaje de modo incorrecto. Aún cuando el que envía sea claro como un cristal, si el receptor no lo escucha con cuidado o asume la información de modo inadecuado, el mensaje puede llegar errado.

Las investigaciones realizadas en PNL han mostrado que para comunicarse correctamente, antes de pronunciar la palabra que representa un 7% de la comunicación, se requiere formar una estructura que le dé más poder a través del tono de voz (38%) y del lenguaje corporal (55%).

Los neurolingüistas, para conformar el modelo de la excelencia, han asumido una serie de principios derivados de la teoría de la comunicación humana.

1) “El mapa no es el territorio”: la representación que tenemos de la realidad, nuestro mapa interior, no es la realidad misma.

2) La comunicación es un proceso circular: el emisor comunica de acuerdo a su mapa y el receptor responde según su propio mapa.

3) Las condiciones básicas de todo buen comunicador son:

a) Clara representación de lo que se quiere comunicar.

b) Agudeza perceptual del otro, para comunicar de manera que entienda.

c) Flexibilidad para adecuarse

Por lo tanto, se considera que:

> El significado de la comunicación está dado por la respuesta que provoca, independientemente de la intención del comunicador.

> La resistencia es la explicación de la inflexibilidad del comunicador. El comunicador es el responsable de su comunicación, no el escucha.

1.2 Axiomas de la comunicación humana

1. Es imposible no comunicarse.

2. En toda comunicación, el mensaje tiene dos niveles: uno de contenido (noticia que se trasmite) y un nivel relacional (la razón, el sentido de la noticia, qué se debe hacer con la noticia, o significado). Por lo tanto, una comunicación funciona según la reacción que desencadena. Si el receptor no comprende lo que el emisor comunica, la comunicación no tiene el efecto deseado.

3. Los seres humanos se comunican de manera verbal o digital (que es el lenguaje: las palabras que son la manera más importante en que se transmite lo que se quiere decir) y no verbal o analógico (gestos, actitudes, postura corporal, que marca el contexto para darnos cuenta de cómo debemos entender lo que se dice verbalmente). Todo lo que comunicamos está teñido por nuestras percepciones, creencias y paradigmas.

4. Cada persona hace su propia puntuación de los hechos, desde su punto de vista, en la interacción con otros.

5. Toda relación comunicacional tiene dos modos de estructurarse: simétrico y complementario. La estructura simétrica es de igual a igual, hay paridad en la relación. En la estructura complementaria, uno dirige y otro obedece, por lo que la rigidez lleva al autoritarismo y a la sumisión.

Reflexiones sobre la Comunicación Eficaz

> Comunicar adecuadamente mejora la calidad de vida.

- > Ponerse en el lugar del otro es una vía útil para comprenderlo.
- > Aprender a conocerse a sí mismo es la mejor manera de conocer a los demás.
- > Pensar en positivo es la razón del éxito en la comunicación (el sueño de hoy es la realidad del mañana).
- > Vivir su propio modelo, ser competente y no competitivo.
- > Eliminar el prejuicio y la parcialidad mejora la comunicación.
- > Escuchar es una de las mejores maneras de comunicarse.
- > Es mejor callar cuando... no se tiene algo agradable que decir.
- > Elogiar es tener poder comunicativo y energía intercambiable.
- > Hacer sentir importantes a los demás es... valorarlos justamente

1.3 Comunicación y conflicto

Para corregir y resolver cualquier problema que se presente en la vida de los humanos, la mejor manera de hacerlo es aprendiendo a dialogar, reconociendo nuestras emociones y percibiendo las del otro, comunicarnos eficazmente y escuchar activamente. Cuando hay problemas para tratar de convencerse entre sí, cada parte en conflicto se percibe a sí misma como la que hace el pedido concreto y tiene la razón; es, por lo tanto, fundamental que los partícipes de un conflicto comprendan que:

- > La comunicación es una variable importantísima, tanto en la formación de conflictos como en los intentos de resolución.

- > Escuchar y entender es tan importante como dar una respuesta o feedback para demostrar que se ha comprendido. Ello permite que las partes no gasten energía en repetir lo dicho.

- > Cada persona tiene un ritmo y necesidades diferentes. Es muy importante y útil que se respeten los silencios y pensar lo dicho antes de contestar.

- > Contar hasta 5 antes de contestar puede ser un buen ejercicio que permita pensar y reflexionar antes de hablar, dado que la comunicación bilateral es la que permite una negociación eficaz.

Para lograr BUENA COMUNICACIÓN es NECESARIO:

- > Ser flexible.
- > Respetar al ser humano con el cual nos comunicamos.
- > Saber que no somos dueños de la verdad.
- > No juzgar, no comparar, ni menospreciar.
- > Buscar nuevos caminos de comunicación.
- > Compartir experiencias.
- > Tomar conciencia de no saberlo todo.
- > Saber rectificar cuando se comete un error.
- > Aprender de las equivocaciones y seguir adelante.

1.4 Comunicación efectiva

Comunicarse es un aprendizaje que lleva la vida entera. Implica un continuo trabajo de conocimiento, ajuste, ensayo y error.

Para lograr una comunicación efectiva, debemos trabajar para lograr ser en nuestra comunicación:

- > Claros: cuando afinamos las aproximaciones de los significados (que las palabras y los signos empleados tengan el mismo significado para ambas partes).

> Coherentes: cuando tenemos coordinación del lenguaje verbal y no verbal. Lo que se dice debe guardar relación con lo no verbal (gestos, tonos de voz)

> Veraces: cuando existe coherencia en el lenguaje. No se debe hablar de aquello en lo que no se cree o decir lo contrario de lo que piensa.

1.5 Sistemas Representacionales y Canales de Comunicación

El modelo del mundo de cada ser humano es el resultado de procesos internos que combinan las diversas informaciones sensoriales. La manera como codificamos la información en nuestra mente, mediante uno o más de los sentidos: visual, auditivo, cinestésico*, olfativo y gustativo, se denomina SISTEMA REPRESENTACIONAL (SR). Esos sentidos que nos dan la información sensorial son considerados los CANALES DE ENTRADA Y DE SALIDA de la misma, la cual se vuelca o refleja en la comunicación verbal.

Tomemos, por ejemplo, el recuerdo de las vacaciones en una playa. Se puede notar cómo cada persona privilegia el uso de alguno de estos sistemas representacionales para organizar los acontecimientos y para comunicarse con los demás.

Se llama SISTEMA REPRESENTACIONAL PREDOMINANTE al que más utiliza la persona. Así, algunos recordaran principalmente la imagen de la playa, otros se hablarán a sí mismos sobre lo bueno que fue estar ahí, otros sentirán en su cuerpo el bienestar que sintieron al estar en contacto con la arena.

Según el sistema representacional que se utilice más, se habla de personas preferentemente visuales o preferentemente auditivas o preferentemente cinestésicas. Si bien cada persona prioriza uno, utiliza todos los sistemas representacionales para recibir la información a través de los canales de entrada (sentidos), para construir su propio mapa o modelo del mundo y comportarse de acuerdo a ese mapa.

La forma de pensar y construir los mapas mentales, prioriza alguno de los sistemas representacionales y ello se refleja en la forma de hablar, en los vocablos, predicados y expresiones claves o típicas que se acostumbra a utilizar. Por ejemplo:

Si piensa visualmente, dirá cosas como:

> “Veo lo que quiere decir”

> “Ahora lo veo claro”

> “Tenía buen color”

> “Tiene buena pinta”

Si piensa en términos auditivos, dirá más bien cosas como:

> “Suenan bien”

> “Dime cómo es”

> “Me alegro de oír eso”

> “Aplaudo tus esfuerzos”

> “Me digo que tengo que cuidarme”

Si su experiencia se basa en los sentimientos y las sensaciones (cinestésico), dirá:

> “Tuvo un fuerte impacto para mí”

> “Lo que dijo me tocó muy hondo”

> “Me ha causado una buena impresión”

> “La tenaza del miedo”

El lenguaje del gusto y del olfato también entra dentro de esta categoría (sensorial o cinestésico)

> “Me dejó un mal sabor en la boca”

> “Me huelo que algo anda mal”

Esta discusión entre VISUALES, AUDITIVOS y CINESTÉSICOS no tiene la intención de categorizar a la persona, sino de poder entender las diferencias. Saber que si dos individuos tienen distintas preferencias en el uso de los sistemas representacionales, su experiencia de un mismo suceso será diferente. Además, saber que existen diferencias hace necesario que, para comprender a los otros, aprendamos nuevas habilidades de percepción, que nos pongamos en el lugar del otro “en los zapatos del otro” para lograr un mayor entendimiento, mejorando la comunicación.

Ilustrando algo más este punto, se pueden señalar en un individuo como tendencias muy generales para cada uno de los canales, las siguientes:

> VISUAL

Visual Externa: el individuo mantiene el contacto visual; crea imágenes mentales, usa terminología relativa a lo visual, se distrae poco con el ruido.

Visual Interna: el individuo prefiere ver con el “ojo de su cerebro”, tiene tendencia a soñar despierto, es imaginativo, deja que su cerebro elabore imágenes antes de aprender formalmente.

> AUDITIVA

Auditiva Externa: el individuo prefiere los sonidos, habla constantemente, se distrae fácilmente, memoriza por pasos, responde en forma retórica, gusta de leer en voz alta.

Auditiva Interna: el individuo conversa consigo mismo antes de iniciar el aprendizaje.

> CINESTÉSICA

Cinestésica Táctil: Al individuo le gusta y se le facilita aprender haciendo, más que leyendo; experimenta constantemente, entra en contacto con sensaciones físicas, habla poco, respira lentamente, disfruta la comida; existe una tendencia a predominio del cerebro derecho.

Cinestésica Interna: el individuo tiene tendencia a inferir conceptos; es más expresivo física que verbalmente; su énfasis es mayor en cómo se dicen las cosas; analiza antes de aceptar; por lo general no es de los que levantan la mano para responder, a menos que tenga la respuesta digerida y esté muy convencido de ella.

Para un docente es importantísimo conocer:

> Su canal o canales predominantes de percepción y de emisión.

> Saber que, para comunicar eficazmente, debe ejercitarse en transmitir en todos los canales (hablar, escribir y vivenciar con ejemplos y ejercicios lo que comunica).

> Darse cuenta de los canales de percepción de sus estudiantes, pues ello condiciona su estilo de aprendizaje (canales de entrada predominantes, formas de procesar y entender la información, formas de responder y construir las imágenes a través de las cuales se representa el mundo externo captado a través de los sentidos).

Los Sistemas de Representación a través de los cuales clasificamos y codificamos nuestras experiencias en el cerebro, determinan en gran medida cómo aprendemos, cómo nos relacionamos, cómo nos comunicamos con nosotros y con el exterior. Puede decirse entonces que, para todo facilitador o docente, conocer su estilo de enseñanza y de aprendizaje, así como el de los demás socios de aprendizaje, facilita a cada uno de los que configuran dicha sociedad la experiencia, la interacción y sincronización de las actividades para alcanzar los objetivos planteados para sus cursos.

El manejo de toda esta información también es clave cuando se realizan trabajos con miras a modificar situaciones de conflicto, ya que no es posible considerar actividades interventoras, modificadoras de los valores y conductas del ser humano sin tomar en cuenta:

- > Los canales a través de los cuales los mensajes llegan a nuestro cerebro.
- > Las formas en que procesamos e interpretamos dichos mensajes.
- > Cómo reaccionamos y actuamos frente a diferentes situaciones.
- > La diversidad de posibilidades de respuestas que puede mostrar cada ser humano.
- > Que cada punto de vista no es una divergencia de opinión, sino la realidad percibida desde otro ángulo; ello puede significar la mayor de las ventajas de nuestra especie si aprendemos a manejarlas tomando en cuenta lo que expone el siguiente pensamiento:

*“Generalmente vemos nuestras diferencias en la percepción
de la realidad como un conflicto, en vez de verlas como una contribución”
Elena Espina*

Los buenos comunicadores o comunicadores eficaces, se caracterizan porque:

- > Logran sintonizarse de forma natural o espontánea con las preferencias de su interlocutor, al menos inicialmente. De esa manera, tienen la certidumbre de que son mejor entendidos que si utilizan un sistema representacional menos familiar para el otro.
- > Al dirigirse a un grupo que suponen tienen diferentes sistemas representacionales (SR); utilizan en su comunicación todos los SR para asegurarse la atención y ser entendidos.
- > A lo largo de la historia, los grandes líderes han demostrado poseer la habilidad innata de manejar todos los sistemas representacionales.

1.6 Escucha Activa

El sordo siempre cree que los que danzan están locos. Es primordial aprender a escuchar para:

- > Ampliar nuestra percepción del mundo.
- > Cualquier proceso de aprendizaje.
- > Hacer lo adecuado, cuando se requiere solucionar las dificultades importantes de comunicación o de otra naturaleza, que tengamos con personas con las cuales interactuamos cotidianamente. Oír es un fenómeno biológico, escuchar es lingüístico pues incluye la interpretación que cada cual hace a partir de lo que oye; por ejemplo, cuando escuchamos el “ruido de una alarma”, decimos que el “ruido” es lo que oímos y el sentido de alarma, de urgencia es lo que interpretamos a partir de lo escuchado. En la comunicación no se da el hablar sin el escuchar y es el escuchar el que le da validez al hablar, dándole sentido a lo que decimos.

Escuchamos desde:

- > Nuestro estado de ánimo
- > La historia y vivencias que tuvimos
- > La conversación interna en la cual estamos
- > Las distinciones que tenemos.
- > Las creencias que tenemos y juicios que hacemos.
- > La postura corporal que mostramos

- > La zona de confort en la cual estamos
- > El contexto o circunstancias en que nos encontramos
- > Esa persona especial que somos

Todo esto forma parte del bagaje que nos asalta sin pedir permiso cuando otro habla. Por eso: “Tú dices lo que dices, pero el otro escucha lo que puede”

La clave del “escuchar” no está en el contenido del mensaje del que habla, sino en la interpretación que hace el oyente sobre lo dicho y cómo esto modifica su ámbito de acciones y posibilidades futuras.

Escuchando lo que el otro dice (cuento)

Un hombre manejando su auto por una carretera de cornisa. De repente, por la vía contraria aparece lentamente otro auto manejado por una mujer que al pasar al lado de él le grita: Caballo!!!!... el hombre se enoja y comienza a insultarla; mientras, desarrolla toda una conversación interna de lo que son las mujeres al volante: “andan como pisando huevos y pretenden que nosotros hagamos lo mismo...” De repente da una vuelta cerrada y se encuentra con un caballo. Ya es demasiado tarde. No hace a tiempo al frenado... Si tan sólo hubiera podido escuchar lo que le dijeron...

La ESCUCHA ACTIVA es la plena disposición del receptor a estar presente en tiempo y espacio (aquí y ahora) para recibir, decodificar y procesar los mensajes expresados verbal, postural y gestualmente por el emisor, para luego codificar en palabras lo procesado y darlo como respuesta o feedback al emisor.

Decía el poeta: “¿Podrás simplemente escuchar? Cuando te pido que me escuches y tu empiezas a darme consejos, Yo interpreto que no escuchaste mi pedido...”

Cuando te pido que me escuches y tu empiezas a decirme por qué yo no debería sentirme de esta forma, Creo que estás metiéndote en mis sentimientos... Cuando te pido que me escuches y tu sientes que tienes que hacer algo para solucionar mi problema,

Pienso que estás errado aunque te parezca extraño...

¡¡¡ESCUCHARME!!! Lo que yo te pido es sólo que me escuches, No tienes que hablar ni hacer nada...

¡¡SÓLO ESCUCHARME!!

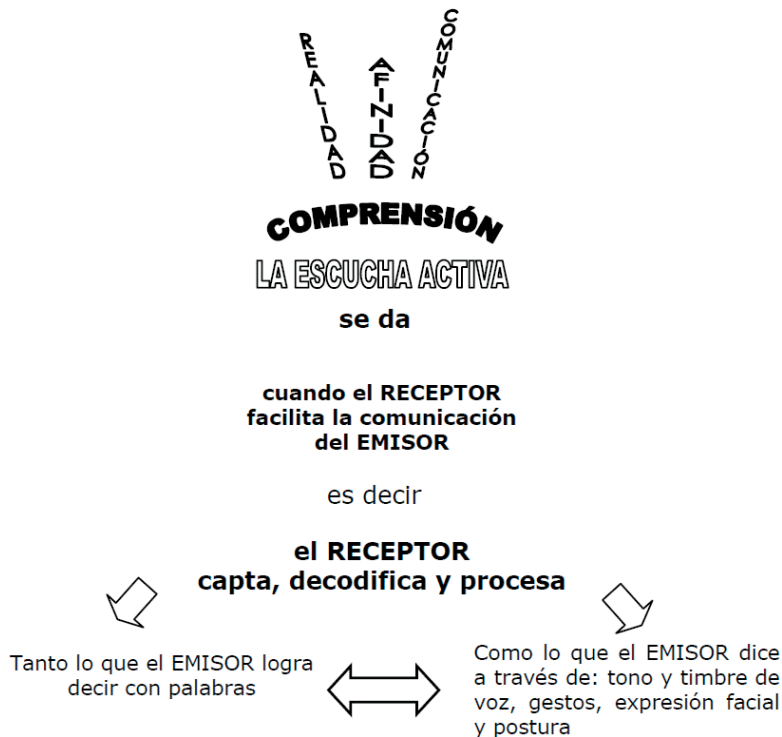
Este proceso de ESCUCHA ACTIVA requiere de una atmósfera de COMPRENSIÓN, la cual es alimentada y fortalecida por:

> La REALIDAD, tomada como el gradiente de presencia concreta que tienen entre sí los que conversan (atención que se prestan concentradamente); la mutua disposición a estar sosegada mente aquí y ahora, sin desviarse a pensar en otras cosas o apurados porque tienen asuntos pendientes, no dando por conocido lo que aún no se dijo o recordando situaciones pasadas.

> La AFINIDAD, entendida como la sensación de empatía y comprensión entre ellos (sintonía que se da entre las partes que dialogan cuando se atienden concentradamente).

> La COMUNICACIÓN, representada por el flujo de ideas a través códigos verbales, posturales y gestuales que se dan durante la conversación.

Lo señalado anteriormente permite que durante la escucha activa se haga evidente para el emisor que se le está prestando atención; esto lo estimula, facilitándole el flujo de las ideas. Al dar feedback o responder, se puede reforzar o corregir lo que se entendió y además señalarle al emisor que se ha comprendido lo que éste había dejado implícito. La escucha activa permite una comunicación efectiva y crea una atmósfera en la cual la gente se siente cómoda hablando y logra construir credibilidad y confianza.



1.7 Principios de la Escucha Activa

	1. CONCENTRARSE EN EL QUE HABLA La persona que habla debe ser el foco de la conversación
	2. MIRARLO Y MOSTRAR QUE SE LE ESCUCHA El contacto visual y los movimientos de cabeza alientan al que habla
	3. NO INTERRUPIR MIENTRAS HABLA Recuerde no robar los reflectores que le corresponden a la otra persona
	4. NO TEMER AL SILENCIO Formule preguntas que alienten al emisor a seguir hablando
	5. RESPONDER A LOS COMENTARIOS DEL QUE HABLA Anime al emisor con su intervención para que amplíe con nuevas respuestas
	6. RESUMIR LO QUE HA ESCUCHADO (PARAFRASEO) Explicite lo que Ud. ha entendido y aliente a seguir hablando
	7. RESPONDER AL MENSAJE DE LOS SENTIMIENTOS Son tan importantes como el mensaje verbal
	8. HACER PROPOSICIONES DE ENLACE EN LAS DISCUSIONES Con una buena respuesta, haga enlaces que integren

Ejercicios de Reflexión: Para conocerse un poco más...

I. Reflexione sobre comunicación y escucha activa, contestando estas preguntas, recordando vivencias personales

1. ¿Cómo puedo mostrar que estoy escuchando, que presto atención? (Pensar en la importancia de escuchar y que el otro lo note.)
2. ¿Cuándo es difícil prestar atención? Pensar desde uno mismo y desde el otro.
3. ¿Cómo me siento cuando una persona no escucha o no me presta atención?
4. ¿Con qué canal de comunicación (visual, auditivo o cinestésico) me comunico preponderantemente?
5. ¿Qué tengo que observar para darme cuenta cuál es el canal de comunicación predominante en las personas con las que trato diariamente?
6. Cuando estoy comunicado ¿qué es lo que realmente comunico?
 - Lo que estoy diciendo.
 - Lo que el otro escucha.
 - Lo que dicen mis gestos.
 - Lo que dicen mis palabras.
 - Lo que dice mi tono de voz.
7. Cuando una persona trata de comunicar con imágenes visuales a una persona preponderantemente auditiva ¿qué puede ocurrir?
8. Reflexione sobre cuál de estos elementos: verbal (lo que decimos), oral (tono de voz, expresión), visual (lo gestual y la postura corporal), estima que lleva la mayor credibilidad cuando uno habla, para persuadir a quien escucha.
9. ¿Por qué no descubrir en su grupo de estudiantes el sistema representacional que predomina en cada uno de ellos? Pruebe reconocerlos

II. ¿Practicamos el olvidado arte de escuchar?

- a) Elija una relación en la que usted sienta que existen problemas de comunicación. Haciendo uso de su poder de ponerse en el lugar del otro, exponga por escrito la situación desde el punto de vista de la otra persona.
En la próxima interacción escuche comprendiendo, comparando lo que escucha con lo que haya escrito. ¿Hasta qué punto eran válidos sus supuestos? ¿Comprendió realmente la perspectiva de esa persona?
- b) La próxima vez que tenga oportunidad de observar a otras personas comunicándose, tápese los oídos durante unos cinco minutos y mire. ¿Qué emociones se comunican, no transmisibles únicamente con palabras?

Recordemos: No podemos dar lo que no tenemos, como no podemos enseñar lo que desconecemos.

Cuando la gente inteligente se da cuenta de que no sabe algo, está dispuesta a aprender; y aprendiendo, a su vez, puede orientar a otros.

¿Qué pasaría si todos despertamos un día sabiendo escuchar activa y empáticamente?

Creemos que nuestro mundo sería muy distinto. Las personas podrían tratar a las demás y a sí mismas con amor, bondad y realidad.

2. NOCIONES DE PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA (PNL)

2.1 Breve reseña histórica.

El surgimiento de la PNL es muy reciente, de la década del '80 y sin embargo, sus descubrimientos han hecho avances sustanciales en la ciencia, en el campo de la conciencia, de la percepción y del "know-how" (cómo hacerlo), en el modo de desarrollar con la máxima perfección todas las actividades humanas, desde el desenvolvimiento de la creatividad (copiando el modelo de Walt Disney), pasando por el cómo vender más y mejor y hasta el desarrollo de la fraternidad (copiando el modelo de Cristo).

John Grinder y Richard Bandler, profesor de Lingüística y estudiante de Psicología respectivamente, realizaron un trabajo para medir la eficacia curativa de las terapias psicológicas con métodos rigurosamente objetivos. Decidieron investigar a partir de tres famosos terapeutas de reconocido éxito en sus respectivas terapias. Los elegidos fueron: 1) Virginia Satir, terapeuta familiar de extraordinario prestigio; 2) Fritz Perls, fundador de la Terapia Gestalt, que es un pilar de la psicoterapia; 3) Milton Erikson, terapeuta por hipnosis, el más importante de este siglo. Estos tres profesionales, todos igualmente exitosos, partían de teorías muy diferentes y nada parecían tener que ver uno con el otro; sin embargo, cuando se "modeló" el sistema de los tres, se encontraron extraordinarias coincidencias. La CONCLUSIÓN a la que arribaron Bandler y Grinder configuró el sustrato básico de la PNL, en la cual se trata de observar métodos de trabajo y elaborar modelos fáciles para que cualquier persona pueda alcanzar el mismo éxito que los notables y talentosos naturales alcanzaron.

Hacia finales de los 70, Grinder y Bandler ya habían lanzado una serie de libros que difundieron esta disciplina en el mundo. Otro de los grandes que han colaborado en el desarrollo de la PNL es Gregory Bateson, un antropólogo que realizó intensas investigaciones sobre la comunicación, la configuración y el comportamiento de los sistemas vivos. Es muy conocido por su teoría del "doble vínculo", referente a las causas de la esquizofrenia. Muchos de los principios fundamentales de la PNL fueron desarrollados por él. Otros autores de esta disciplina son Robert Dilts, notable por sus estudios de "las creencias", David Gordon y Anthony Robbins.

Si logramos MODELAR con eficiencia toda actividad alcanzada por un humano, toda genialidad, toda alta creatividad, toda excelencia puede ser seguida o copiada, desde cómo amar al prójimo, cómo ser un buen cirujano, cómo entrar en el nirvana, cómo vender más zapatos, cómo hacer buenas películas, cómo hacer terapia familiar eficaz, cómo ser tan creativos como Disney, cómo ser un buen profesional, etc. Es nada menos que sistematizar y objetivar el modo de ser mejor. Es un camino acelerado de evolución, si nuestros propósitos son tendientes a la perfección, a avanzar en dicho camino y a un modo de hacer bien cualquier cosa. Todo depende de nuestra escala de valores y de los propósitos que perseguimos.

La PNL puede ser usada para:

- > Controlar personas, vender hamburguesas y cacharros varios totalmente innecesarios y llevarnos al más feroz de los consumismos.
- > Desarrollar el potencial humano, aumentar el bienestar objetivo y subjetivo de cada persona y de la humanidad como un todo, con terapias breves y variadas, como una verdadera ciencia del cambio voluntario efectivo y acelerado.

En el lenguaje de la PNL diríamos: LA ECOLOGÍA DE UN CAMBIO DEBE SER CORRECTA PARA TODO EL SISTEMA Y NO SÓLO PARA UNA PARTE.

2.2 Definición de la Programación Neurolingüística.

En el sentido literal, resulta útil la asociación con la informática y los ordenadores para comprender cómo tienen lugar los procesos de cambio que pueden lograrse al aplicar las técnicas de la PNL, pues nuestro cerebro hace lo mismo que un ordenador: recibe los datos o la información que son las experiencias sensoriales, procesa, almacena y actualiza cuando las circunstancias lo requieren, siendo muy importante para trabajar con la PNL el conocer la estructura y las condiciones en las cuales se procesó y almacenó la experiencia.

Con relación a lo dicho, el término PROGRAMACIÓN con el cual se designa a este arte-ciencia señala el hecho de saber que: “Toda conducta humana es ejecutada tras haber sido programada en nuestro cerebro, término que hace referencia al proceso que sigue nuestro sistema de representaciones sensoriales para organizar sus representaciones y estructurar sus estrategias operativas”.

Tenemos entonces, que la palabra NEURO alude a que cada ser humano tiene acceso al conocimiento, a la realidad y a su vez se relaciona con ellas mediante “canales de acceso” que reciben información a través de los cinco sentidos (oído, vista, tacto, gusto y olfato), los cuales están regidos por la actividad neurológica, cuyo sistema operativo está integrado por el cerebro y su red neuronal (sistema nervioso).

Las informaciones recibidas son clasificadas según una escala subjetiva de valores que van desde “superfluo” hasta “muy importante para mí” y le dan una estructura según lo que tiene aprendido como creencias. Este programa que en su mayor parte es inconsciente, almacena la información recibida y la vuelve a llamar cuando la necesita. Esta es la base a través de la cual se desarrolla:

- > La comprensión del propio yo
- > La identidad
- > La comprensión del mundo
- > Las relaciones con las personas y con las cosas
- > El propio modo de pensar y de actuar.

Si accedemos al programa, podremos modificar a voluntad cualquiera de estas elaboraciones.

La palabra LINGÜÍSTICA -en el nombre de la disciplina que nos ocupa- quiere decir que es a través del lenguaje que:

- > Ordenamos nuestras actividades mentales.
- > Comunicamos, recibiendo y enviando información.
- > Nos reflejamos, ya que el lenguaje es como un ESPEJO, nos devuelve la imagen. Observando cómo hablamos, qué palabras elegimos para expresarnos, podremos ver, “darnos cuenta de” nuestras estructuras más profundas de pensamientos y sentimientos.

La lengua estructura y refleja nuestro pensamiento; nuestro discurso brinda información sobre la forma en que construimos nuestra experiencia del mundo.

Cada modelo de evaluación y actuación (nuestro modo de reaccionar, actuar, evaluar) es un PROGRAMA. Como todo PROGRAMA es mutable; es decir, cualquier programación en el ser humano es modificable a voluntad. Por ejemplo, se está cívicamente programado a cruzar una calle sólo por la senda peatonal y esto es muy bueno. Pero en algún lugar poco urbanizado, puede ser que tenga que caminar más de 5 cuadras para encontrar una senda peatonal, cuando cruzar la carretera (angosta y casi sin vehículos) en línea recta hubiera sido lo más razonable; entonces, sencillamente, el cambio en la programación es adaptarse a la situación y resolver para no tener que caminar tanto.

Si se pueden modificar los programas según las condiciones cambiantes del mundo, podemos afirmar que se tiene flexibilidad. Si por el contrario, no puede cambiar, se verá impedido de modificar programas incorrectos que ha aprendido como: fumar, beber, adquirir adicciones, decir malas palabras, irritarse fácilmente, ponerse obstáculos o auto sabotearse, caer siempre en las mismas faltas, etc.

Según uno de los más importantes centros de entrenamiento en PNL, una DEFINICIÓN sería la siguiente: “Es una escuela de pensamiento pragmática que provee herramientas y habilidades para el desarrollo de estados de excelencia en comunicación y en cambio. Promueve la flexibilidad del comportamiento, el pensamiento estratégico y la comprensión de los procesos mentales. Trata de la estructura de la experiencia humana subjetiva”.

La PNL:

- > Es un camino para enriquecer las posibilidades que cada uno tiene y que están disponibles en el mundo que nos rodea.
- > Es una habilidad práctica que permite crear los resultados que nos proponemos lograr.
- > Nos proporciona herramientas para mejorar la comunicación con uno mismo y con los demás.
- > Nos da elementos para aprender a comprender y aceptar al prójimo.
- > Permite acuerdos, armonías, intercambios.
- > Permite ampliar nuestro modelo del mundo.
- > Nos da estrategias para mejorar la calidad de vida personal, familiar y laboral.
- > Nos permite optimizar el uso de los recursos con que contamos.

En síntesis, de la PNL puede decirse que: “Es el arte y ciencia de la excelencia personal. Es un arte, porque cada cual le da su toque personal y de estilo a lo que está haciendo y esto nunca se puede expresar con palabras o técnicas. Es una ciencia, porque hay un método y un proceso para descubrir los modelos empleados por individuos sobresalientes en un campo para obtener resultados sobresalientes.”

La PNL está integrada por un conjunto de modelos y técnicas que ofrecen nuevas alternativas para mejorar la comunicación personal e interpersonal, persuadir e influir. Asimismo, proporciona los medios para transformar nuestros pensamientos, conductas y sentimientos de tal manera que podamos ser más felices, eficaces y seguros.

2.3 Las reglas básicas de la PNL.

1. SIEMPRE EXISTE UNA COMUNICACIÓN. Es imposible no comunicar, siempre nos esta-

mos comunicando. En el caso de no decir nada, estamos comunicando que no queremos hablar. Los cinco sentidos tienen un constante ir y venir de comunicaciones; de hecho, la mayor parte de las evaluaciones se llevan a cabo en el inconsciente pero -y esto debe ser muy tenido en cuenta- es a partir de esas evaluaciones que actuamos, reaccionamos y tomamos posiciones.

2. UNA COMUNICACIÓN FUNCIONA SEGÚN LA REACCIÓN QUE DESENCADENA. Si el receptor no puede comprender lo que el emisor desea, la comunicación no tiene el efecto deseado. Ej.: Va por la calle, un coche se detiene; el conductor le señala un papel que tiene escrita una dirección que conoce. Ud. deduce que la persona quiere saber cómo llegar y le explica con todo detalle. Al final de su larga indicación el conductor dice: "Can you tell it in English, please?" Entonces, se da cuenta que no le entendió nada, porque no comprende su idioma. Es el momento de tratar de hablar en inglés o hacer dibujos. Recuerde que hablar más alto en su propio idioma no hace que lo puedan entender.

3. LAS PERSONAS REACCIONAN SEGÚN SU MODELO DE LA REALIDAD Y NO SEGÚN LA REALIDAD MISMA. Esta afirmación se complementa con la frase "el mapa no es el territorio". La representación que tenemos de la realidad, nuestro mapa interior, no es la realidad misma. Si hace 500 años, en la época de Cristóbal Colón, hubiéramos hablado a alguna persona de aviones, automóviles y TV, nos hubieran llevado a la Inquisición y se hubieran reído mucho de nosotros. Actualmente estas cosas son tan evidentes y obvias que nadie hace mucho ruido por ellas. Hoy en día, para muchas personas es difícil aceptar la realidad de los mundos sutiles o la realidad de los poderes de los magos; en la época de Colón nadie hubiera dudado del poder de los "espíritus".

4.- LA RELACIÓN MENTE-CUERPO ES TOTAL E INTERDEPENDIENTE. Quiere decir que lo que actuamos sobre el cuerpo modifica a la mente y lo que actuamos sobre la mente modifica al cuerpo. Esta verdad ha sido recientemente redescubierta por la ciencia y ha dado lugar a toda una vertiente académica de postgrados en psiconeuroinmunoendocrinología y organizaciones tratando el cáncer y el SIDA, aplicando este principio. En efecto, el concepto de enfermedad sicosomática, las técnicas de control mental, la bioenergética y toda un abanico de nuevas disciplinas se han desarrollado a partir de la comprensión pragmática de esta información.

5.- CUANDO UNA PERSONA ES MÁS FLEXIBLE, INTRODUCE CAMBIOS MÁS FÁCILMENTE EN SU ENTORNO SOCIAL. Si siempre actuamos de una manera, esta estructura, esta rigidez genera resistencias en las personas que nos rodean. Si es capaz de elegir su comportamiento frente a una situación determinada sin responder automáticamente a la reacción "grabada en su programación", va a poder tomar decisiones y modificar el entorno más fácilmente que otras personas cuyas posibilidades de elegir su comportamiento son limitadas. Por ejemplo, si siempre levanta la voz para dar órdenes, generará resistencia en las personas que las reciben. Pero si no puede nunca levantar la voz para dar órdenes, no podrá movilizar a personas insensibles. Si es capaz de actuar de ambas maneras, según la necesidad del momento, podrá trabajar constructivamente con más personas y podrá manejar sólidamente mayor número de conflictos.

6.- LAS PERSONAS QUE APROVECHAN EFICIENTEMENTE LO QUE TIENEN SON MÁS

FELICES Y ENFERMAN MENOS. Quien acepta y comprende sus limitaciones y debilidades puede aprovecharlas para crecer a partir de ellas. El que las niega o trata de modificarlas constantemente, está expuesto a mayor nivel de conflicto. Esto se suele expresar con una vieja y sabia oración. “Señor dame paciencia para aceptar lo que no puedo cambiar, fuerza para transformar aquello que puede en mí ser modificado y sabiduría para poder ver la diferencia entre ambas”.

7.- CADA PERSONA ACTÚA EN CADA MOMENTO DE LA MEJOR MANERA QUE PUEDE. Según su historia, sistema de representaciones y creencias, cada persona actúa siempre según lo que en ese momento es para él lo mejor. Cada ser humano, aún el que está cometiendo un evidente error, en ese momento obtiene un beneficio con lo que está haciendo.

Por ejemplo, el fumador sabe que el cigarrillo hace mal pero en ese momento en que va a prender un cigarrillo sabe también que la ansiedad y la adicción serán resueltas en ese instante y, aunque sea por ese fugaz momento, se va a sentir de algún modo mejor. De lo contrario, no fumaría.

8.-CUANDO SE QUIERE RESOLVER UN CONFLICTO INTRAPERSONAL O ENTRE PERSONAS es necesario encontrar los objetivos comunes trascendentes de todas las partes implicadas en el conflicto.

2.4 Mapas o sistemas representacionales

Los seres humanos vivimos en un mundo real. No obstante, no operamos directamente sobre él sino a través de un mapa o modelo que construimos a partir de los datos que tomamos de la realidad, a través de nuestros sentidos y procesados por un sistema de evaluación que se forma por la suma de las experiencias pasadas y nuestras creencias. Con estos sistemas de representación de la realidad nos guiamos para movernos en el mundo; a partir de ellos actuamos, reaccionamos, nos comunicamos con los demás, etc.

Sin embargo, EL MAPA NO ES EL TERRITORIO. Cuando sentimos dolor, cuando entramos en conflictos, cuando experimentamos limitaciones, lo hacemos desde el Mapa, desde “nuestra representación de la realidad” y no desde la realidad misma. Para la PNL la realidad en si misma no es cognoscible por el hombre y sólo conocemos siempre la elaboración de los datos de la realidad que logramos en un tiempo y en un espacio.

2.5 Mecanismos del proceso de construcción de nuestros mapas o modelos

Nuestros Mapas (sistemas representacionales) son contruidos, las más de las veces, inconscientemente por procesos universales a partir de los datos de nuestras percepciones. Estos mecanismos de proceso son:

> GENERALIZACIÓN: Proceso mediante el cual convertimos una experiencia en representante de un grupo de experiencias. Si una cosa se comporta unas veces de una manera, todas las cosas similares a esa se comportarán siempre de la misma manera. Ejemplo: Un niño expresa en el colegio su punto de vista y es sistemáticamente descalificado, concluyendo que: “Mi opinión no tiene valor, siempre es conveniente escuchar a los otros”.

> ELIMINACIÓN: Es un proceso mediante el cual dirigimos nuestra atención hacia de-

terminados aspectos de nuestra experiencia y excluimos otros. La eliminación reduce el mundo a las medidas que consideramos manejables. No “vemos” lo que no estamos motivados para ver, o no registramos aquello que no nos conviene. Ejemplos: mantener una conversación, ignorando los ruidos del ambiente. Ignorar aquello que no interesa.

> **CONSTRUCCIÓN:** Es justo lo contrario de la eliminación, consiste en crear algo que no existe. Completamos los vacíos para que el mundo cobre sentido y resulte ser como lo pensamos. Ejemplo: escuchamos un ruido en el patio y ante nuestro mapa de que la casa y el barrio son inseguros, deducimos que son ladrones y llamamos a la policía.

> **DISTORSIÓN:** Es el proceso que nos permite efectuar una transformación de la experiencia. Reinterpretamos las experiencias, amplificamos algunas partes disminuyendo otras para que sustenten determinadas ideas preconcebidas. Interpretamos erróneamente lo que percibimos. Ejemplos: los celos, el enamoramiento, las fobias.

2.6 Lenguaje como sistema representacional

El lenguaje: las palabras no son las cosas que nombramos pero nos conectan con ellas y nos permiten correspondencias internas y comunicación con los demás. El Sistema Representacional (SR) más estudiado en el hombre es el LENGUAJE, es el mapa más conocido. Otro sistema representacional es el mundo de los sueños, pero está menos estudiado. Dentro del LENGUAJE, el modelo más completo es la GRAMÁTICA TRANSFORMACIONAL; a esto se le denomina en PNL un METAMODELO, porque implica la representación de todas las posibles experiencias. Las experiencias nuevas, generan nuevas palabras. Por ejemplo: la informática, los estados alterados de conciencia.

La PNL ha desarrollado conceptos y mecanismos que permiten descubrir a partir de la forma en que una persona habla (estructura de superficie), todo lo que existe en su sistema profundo. Sabiendo todo lo que alguien tiene en su Metamodelo Representacional podemos enriquecer todas las partes de su representación que lo empobrecen, que lo limitan, que lo obstaculizan para el logro de sus propósitos, para el aumento de su calidad de vida.

2.7 Principales campos de aplicación de la PNL

Hasta este momento de su desarrollo -ya que se trata de una disciplina en pleno crecimiento- la PNL ha suministrado poderosas herramientas y es aplicada en los siguientes campos:

1. Resolución de conflictos.
2. Comunicación.
3. Salud.
4. Educación.
5. Relaciones Laborales.
6. Ventas.
7. Formación de instructores.
8. Deportes
9. Negociación
10. Relaciones Interpersonales.

En todos estos campos, la PNL orienta sus propósitos fundamentales hacia:

- > La Comunicación efectiva
- > El Cambio
- > La Búsqueda de la excelencia

2.8 Recursos que nos brinda la PNL

La PNL, a través de variadas estrategias, permite alcanzar ciertos objetivos y abordar efectivamente determinadas estructuras problemáticas en el comportamiento humano. A través de la PNL, las personas pueden adquirir capacidades que nunca habían considerado a su alcance, modificar estructuras emocionales, conductas arraigadas y superar actitudes negativas.

El trabajo puede llevarse a cabo en forma de terapia en casos delicados, o puede llevarse a cabo como un trabajo transformador de tipo individual en el marco del propio desarrollo o evolución personal. Es en este marco que podemos señalar que la PNL brinda para nuestra evolución o cambio personal comunicación efectiva, manejo adecuado de los conflictos, acceso a la excelencia, aceleración del aprendizaje, etc., los siguientes recursos:

> Percibir con precisión. Percibir correctamente los procesos interiores es fundamental cuando uno debe tratar con otras personas. Los primeros pasos en la PNL nos preparan para agudizar la percepción. Percibir correctamente la conducta de nuestros semejantes no es algo que haya formado parte de los objetivos primordiales de nuestro sistema educativo, social y cultural; por ello, el agudizar nuestra percepción nos permite reconocer las fluctuaciones de estados de ánimo, indicios de conflicto o rechazo de las personas con las cuales interactuamos y actuar en consecuencia, adecuándonos mucho antes de que los problemas de la relación se ahonden hasta el punto que la recuperación resulte una tarea ingrata.

> La Sintonía (rapport). Se la define como una relación entre dos individuos, caracterizada por el respeto y por la confianza mutuas. La sintonía es imprescindible para que la comunicación tenga éxito (escucha activa). Puede decirse también que es la habilidad de relacionarse con los demás, creando un clima de confianza y entendimiento a través de la consideración de sus puntos de vista y el desarrollo de la empatía al ponerse, imaginariamente, en el lugar del otro. Resulta fundamental para la eficacia de la comunicación, cambio de percepciones y manejo adecuado de conflictos. Para que haya sintonía, se debe dar un acompasamiento en:

- > La postura
- > Los movimientos.
- > El ritmo respiratorio.
- > El tiempo de respuesta
- > El timbre y tono de voz.
- > Los contenidos lingüísticos.
- > Las creencias, valores etc.

Cuando hay sintonía se facilita la conversación porque se entienden y reconocen las intenciones de la otra persona y se le respeta, aún cuando puedan haber desacuerdos.

> El Anclaje. La PNL plantea que nos percatamos de todo a través de los sentidos y que, al evocar una experiencia, resucitamos toda la información sensorial captada y alma-

cenada en su momento. Es igualmente posible resucitar la experiencia en su totalidad, actualizando sólo una porción del recuerdo que nos permite reconstruir el resto de la vivencia. A dicho fragmento se le denomina “ancla”. Una persona crea durante su vida innumerables anclas que le permiten acceder a las experiencias de su pasado. La técnica del anclaje se fundamenta en estos hechos y consiste en conectarse o reactivar -a través del recuerdo- las sensaciones experimentadas en una situación en la cual la persona se sintió mejor que nunca. El beneficio que esto brinda y tomar conciencia de que podemos inducir estos estados a voluntad, representa una gran ayuda para potenciar nuestra efectividad en cualquier ámbito de actividad.

> El Reencuadre. Significa literalmente colocar algo en otro marco, equivale a reinterpretarlo; es un procedimiento que nos ayuda a cambiar la forma de percibir una situación, dándole un nuevo significado. El reencuadre se limita a generar un proceso cognitivo que origina un cambio en nuestros sentimientos. Las reinterpretaciones, aparte de provocar un cambio emocional, frecuentemente nos sorprenden. Representan un recurso muy eficaz a la hora de buscar soluciones a situaciones de conflicto y/o problemas.

> Metamodelos. Según la PNL, lo que una persona puede hacer puede ser hecho por todas las demás; ese es el principio de los metamodelos. Muchas de nuestras habilidades las hemos aprendido tomando a otra u otras personas como modelo; los bebés y los niños de corta edad, son expertos imitadores y seguidores de modelos y sólo pierden esta habilidad cuando se les empieza a enseñar con los métodos educativos tradicionales. En este proceso de copiar modelos, lo importante es ¿cómo hacerlo? La PNL nos enseña a codificar los pasos para lograr la excelencia; para ello, es necesario precisar las estrategias concretas que permiten a una persona de éxito comportarse de la forma que lo hace y percibir la experiencia de la manera que la percibe. Esto nos brinda la clave para reproducir su experiencia

> Los Mapas. Los seres humanos percibimos la realidad a través de la representación mental que nos hacemos de ella. Incorporamos y emitimos información acerca de nosotros mismos y del mundo, a través de una codificación sensorial (visual, auditiva, cinestésica-táctil, gustativa u olfativa). De esto deriva que reaccionemos a nuestra percepción de la realidad y no a la realidad misma, lo cual significa que nuestras limitaciones y problemas no están en la realidad, sino en nuestra representación de ella; de allí, la importancia de recordar:

- Que los mapas son una forma de codificar las experiencias..
- Que el mapa no es el territorio...
- Que nuestra vida es literalmente lo que hagamos de ella...

La PNL tiene como propósito facilitar a cada persona la adquisición de un mapa que le resulte satisfactorio, que le sirva para conseguir lo que es importante en su vida y, para ello, brinda técnicas que permiten desde adentro del individuo ampliar su mapa.

APLICACIONES DE LA PNL EN EL APRENDIZAJE:

- Desaprender para aprender.
- Técnicas de Hiperaprendizaje.
- Estimular creencias potenciadoras de excelencia.
- Generar confianza y empatía.
- Enriquecer y mejorar la comunicación.
- Educar la inteligencia emocional.

3. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALFABETIZACIÓN EMOCIONAL

El término Inteligencia Emocional fue acuñado por Peter Salovey, doctor en Psicología de Harvard, difundido y popularizado por el psicólogo y periodista Daniel Goleman¹¹ en 1996 a través de su libro "Emotional Intelligence". En este mundo de relaciones interpersonales en el cual vivimos, resulta de gran interés considerar además de las palabras, las emociones y los sentimientos si deseamos lograr resultados efectivos en las actividades y planes que programemos, pues en toda esa dinámica están implícitas las relaciones humanas, las cuales generan emociones y sentimientos (estados anímicos) que pueden favorecer o entorpecer cualquier proceso de cambio en el sistema educativo. Desde esta óptica, parece aceptable plantearse que si la inteligencia racional en muchos casos no nos ha ayudado a construir un mundo más armónico, pudiéramos incursionar en el campo de la llamada inteligencia emocional, pues es allí donde deben ser trabajados muchos de nuestros problemas sociales originados en el inadecuado manejo de la frustración a la que conducen la mayoría de los problemas socio-ambientales en los cuales nos encontramos inmersos.

Dado que la emotividad es una fuerza tan condicionante en nuestras vidas, se hace necesario que la comprendamos y aprendamos a manejarla.

3.1. Esferas en las cuales tienen lugar los procesos de Inteligencia Emocional

Para comprender el concepto de Inteligencia Emocional hay que comenzar por definir los ámbitos dentro de los cuales tienen lugar sus procesos y que han sido señaladas por Peter Salovey y difundidas por Goleman como esferas para:

1) RECONOCER LAS PROPIAS EMOCIONES: El reconocer un sentimiento mientras lo estamos sintiendo, mientras nos está ocurriendo, es la clave de la inteligencia emocional. Poder reflexionar sobre lo que estoy sintiendo hace la diferencia entre el humano y el animal, que siente pero no puede reflexionar. La incapacidad de advertir cuál es nuestro auténtico sentimiento, nos deja a merced del mismo.

2) MANEJAR LAS EMOCIONES: Cambiar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que necesitamos para guiarnos en la vida. Las personas que carecen de esta habilidad, luchan constantemente contra los sentimientos de aflicción, mientras que las que la poseen pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.

3) AUTOMOTIVACIÓN: Generar nuestras propias motivaciones. Es lo que nos permite postergar la gratificación y contener la impulsividad; sirve de base a toda clase de logros. Poder ordenar nuestras emociones al servicio de un objetivo es esencial para la vida y requiere manejo de creatividad, automotivación y autodominio. Sin la capacidad de motivarnos, no podríamos emprender nada a largo plazo, por ejemplo: una carrera, una empresa, una familia.

4) RECONOCER EMOCIONES EN LOS DEMÁS: Esta es la habilidad fundamental de la persona, también llamada "empatía". Es advertir las emociones de los demás. Las personas que tienen la habilidad de la empatía están mucho más adaptadas para captar las sutiles señales sociales que indican lo que los otros necesitan o quieren. Puede tener un alto costo social no tener oído emocional para captar estas señales. Practicar la empatía desarrolla el altruismo en los demás.

5) **MANEJAR LAS RELACIONES:** Es establecer correctas relaciones humanas. El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de responder adecuadamente a las emociones de los demás sin egoísmo, sin orgullo y sin manipulación.

Las habilidades naturales de las personas en cada una de estas esferas difieren. Tenemos seres aptos y muy aptos y también ineptos en cada una de las esferas. El aprendizaje de estas aptitudes es perfectamente posible, pues el cerebro es notablemente flexible y aprende constantemente. La inteligencia emocional se puede desarrollar y aumentar durante toda la vida. Los aprendizajes inadecuados, los errores en las habilidades emocionales, pueden ser remediables con el entrenamiento adecuado.

3.2. Cerebro Triuno: filogenética cerebral

En el trabajo con la inteligencia emocional como herramienta para el manejo de conflictos es fundamental el conocimiento de la estructura y función del cerebro humano y su papel en la situación del hombre actual; en tal sentido, cabe destacar los trabajos de Paul MacLean y su teoría sobre el CEREBRO TRIUNO, la cual muestra que en nuestro cerebro coexisten tres estructuras que fueron apareciendo durante nuestra evolución en un proceso de agregación, donde partiendo de la estructura más pequeña y antigua (cerebro reptil), se le fueron agregando después de millones de años capas que fueron rodeando a la anterior configurando el cerebro de los grandes mamíferos (cerebro límbico) y por último se agregaron las capas correspondientes al cerebro específicamente humano (cerebro neocórtex) que es el más reciente.

1) **CEREBRO REPTIL.** Controla la respiración, el ritmo cardíaco, los metabolismos, cierto tipo de movimientos estereotipados; está constituido por un conjunto de reguladores preprogramados, que mantienen al organismo funcionando para asegurarle la supervivencia. Controla además todo lo relativo a los instintos, sentido de territorialidad, rutinas, rituales, jerarquización, etiquetado de cosas y situaciones con nombres, así como todas aquellas conductas que tengan que ver con la supervivencia. Este sector de nuestro cerebro es el responsable de permitir la entrada de lo que es vital para estar alerta y descartar lo que no tiene importancia. Esta función de filtro de información es clave, pues son muchísimos los estímulos a los que nos enfrentamos y de ser aceptados todos, no nos permitirían realizar cualquier otra operación mental. Este cerebro es el más profundo y menos consciente de los tres; es la parte más primitiva del cerebro y se encuentra en la zona superior de la médula espinal; por su forma es llamado tronco encefálico. Fue desarrollado en la era de los grandes reptiles, razón por la cual se lo suele denominar CEREBRO REPTIL.

2) **CEREBRO EMOCIONAL O LÍMBICO.** Es el responsable de las emociones, sentimientos, estados de ánimo, sensaciones placenteras y de dolor; regula la contracción o expansión de nuestros órganos a través del sistema nervioso autónomo, al cual se conectan. En esta conexión se genera un intercambio en doble dirección, donde las emociones generan sensaciones orgánicas como un nudo en la garganta (tristeza), mariposas en el estómago o quedarse frío (miedo), sentirse dinámico (alegría), etc.

Este cerebro está vinculado a la memoria a largo plazo; en él se archivan todas las experiencias. Cuando no se recuerdan algunos aspectos de ellas que nos interesan, es porque falla el mecanismo a través del cual hacemos la búsqueda. De allí la importancia

de desarrollar adecuadas estrategias para recuperar la información archivada. Se ha detectado que todos los pensamientos y recuerdos son codificados mediante sutiles tonos emocionales y que el cerebro utiliza los sentimientos para estructurar la información. Por ello se piensa que los sentimientos son los organizadores de la mente y la personalidad. Este cerebro se derivó a partir del bulbo olfativo que se encuentra en el tronco encefálico. El centro del olfato era muy importante para sobrevivir en aquella época. Durante millones de años fueron desarrollándose sus estructuras claves para el aprendizaje y la memoria a partir del centro del olfato. Las capas de células que rodearon al tronco encefálico y se extendieron hacia arriba formaron el CEREBRO EMOCIONAL O LÍMBICO (limbus, palabra latina que significa borde o bordear).

Este nuevo volumen en el cerebro añadió emociones al repertorio del cerebro. Así, un animal mamífero tiene aptitudes más inteligentes y adecuadas para la supervivencia de él y sus crías que los manejos automáticos y estereotipados que les permitía el cerebro reptil a través del tronco encefálico. Cuando estamos dominados por el amor, la pasión, el temor, la ansiedad, la euforia, la tristeza, etc. estamos siendo conducidos y modelados por el CEREBRO LÍMBICO O MAMÍFERO.

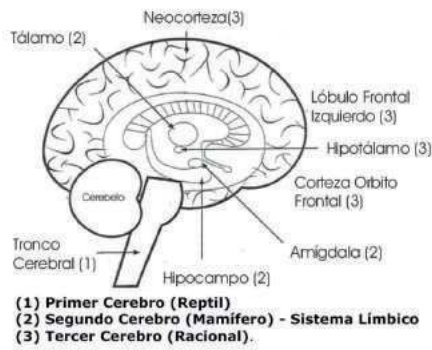
3) NEOCORTEZA. Es el asiento de las funciones mentales consideradas como humanas (intelecto, pensamiento, razonamiento, lenguaje, imaginación, creatividad, planificación, entre otras). Está compuesto por una compleja y vasta red de células nerviosas o neuronas, las cuales están inmersas en sustancias químicas segregadas por el mismo cerebro.

Elas contribuyen a la transmisión del impulso nervioso y por ello reciben el nombre de neurotransmisores. Contiene los centros que estudian, comparan y analizan lo que se ingresa a través de los sentidos. Nos permite añadir a un sentimiento lo que pensamos sobre él y tener sentimientos ordenados con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y la imaginación. Este cerebro inicio su aparición hace cien millones de años, cuando el cerebro de los mamíferos se desarrolló repentinamente y apareció una tercera capa, llamada CORTEZA O NEOCORTEZA. El homo sapiens, el ser humano, es quien desarrolló en mayor escala la neocorteza. Goleman dice: "La neocorteza tiene el talento para trazar estrategias, planificar a largo plazo y desarrollar muchas artimañas mentales" (...) "el triunfo del arte, de la civilización y la cultura son frutos de la neocorteza". Es el CEREBRO RACIONAL.

Hoy sabemos que las conexiones por circuitos nerviosos entre la neocorteza y el sistema límbico emocional son mucho más amplias, versátiles y numerosas de lo que pensábamos. Esto es muy significativo por dos razones: 1) los centros elevados de la corteza no gobiernan toda la vida emocional. En asuntos cruciales del corazón y más aún en las emergencias emocionales, el control se entrega o se remite al cerebro emocional, límbico o mamífero; por lo menos ocurre así en un primer momento. 2) La neocorteza se desarrolló a partir del cerebro emocional; el cerebro emocional existió mucho tiempo antes que el racional. Esto hace que el cerebro emocional tenga un importante papel en la arquitectura nerviosa y, a través de sus innumerables circuitos entrelazados a la neocorteza, tiene un poder inmenso para influir en el funcionamiento del resto del cerebro, incluida la neocorteza y sus centro de pensamientos.

Estos tres conjuntos neuronales (reptil, límbico y neocorteza), diferentes en estructura

y función, tienen su inteligencia particular, actúan interconectados y unidos; en cierta forma, somos el resultado evolutivo de esa interconexión.



3.3. Bilateralidad Cerebral

La corteza cerebral está configurada por dos hemisferios semejantes a las dos mitades de una nuez, unidos por una estructura fibrosa llamada cuerpo calloso. El hemisferio derecho controla el lado izquierdo de nuestro cuerpo y el hemisferio izquierdo controla el lado derecho.

En el análisis de nuestra estructura cerebral, es también de gran interés pasearnos por las investigaciones relativas a la teoría de los hemisferios cerebrales, resultante de los experimentos de Roger Sperry, quien demostró que cada hemisferio cerebral tiende a procesar la información de manera distinta; sin embargo, ese procesamiento resulta complementario al del otro hemisferio. Cabe resaltar en esta parte que conocer la tendencia individual de funcionar más con un hemisferio que con otro es importante para comprender nuestros estilos de vida y el origen de los distintos puntos de vista, propuestas y formas de abordar las actividades de cada uno de nosotros en grupos de trabajos; nos ayuda a ser más eficientes al comprender la verdadera naturaleza de nuestras tendencias y poder orientarlas. Cuando logramos entender la complementariedad de las funciones de los hemisferios cerebrales, podemos argumentar e incursionar en su aplicabilidad a la complementación de actividades entre personas que muestran el predominio de cualquiera de los hemisferios cerebrales en sus formas de abordar las actividades en trabajos grupales, logrando así efectos sinérgicos que benefician con ventaja los proyectos de grupo.

Funciones de los dos hemisferios cerebrales

HEMISFERIO IZQUIERDO	HEMISFERIO DERECHO
Lógica, lenguaje, gramática	Percepción de las formas.
Lectura, escritura	Visión del conjunto.
Cálculo	Orientación espacial.
Interpretación del entorno	Noción del mundo en conjunto.
Pensamiento digital vertical, lineal-secuencial	Música y Expresión gráfica
Noción del tiempo	Pensamiento analógico, lateral, circular, holístico.
Análisis-Inteligencia racional.	Simbolismo.
	Síntesis.
	Intuición.

La predominancia de uno de los hemisferios influye muchos aspectos de nuestra vida, la elección de la profesión, la forma de organizar los asuntos personales, las tendencias del comportamiento. Conocer la predominancia hemisférica ayuda a comprender nuestro comportamiento y el de otras personas, facilitando las relaciones interpersonales, el trato, la convivencia y -por qué no- la planificación de acciones tendientes a mejorar nuestra calidad de vida; nos orienta sobre las conductas que una persona puede tener frente a situaciones concretas, lo cual facilita -en caso de requerirse- la tarea de inducir por diferentes vías y propiciar cambios de conductas indeseadas.

3.4 Desarrollo de la Inteligencia Emocional

Hasta no hace mucho tiempo, el test del cociente intelectual (CI) era el instrumento más importante para medir la calidad de la inteligencia de los seres humanos. Pero a partir del descubrimiento de la importancia de nuestras emociones condicionando nuestra funcionalidad a nivel cerebral, endocrino e inmune y por otro lado los avances de las neuroimágenes que nos permiten ver al cerebro en funcionamiento, se ha cuestionado la capacidad del Cociente Intelectual como única medida de nuestra inteligencia.

La inteligencia racional, intelectual, académica, poco tiene que ver con la vida emocional y de hecho pueden algunas personas tener un CI elevado o muy elevado y sin embargo hundirse en las pasiones o impulsos de los más malsanos imaginables. Al decir de Goleman, pueden ser increíblemente inteligentes, según su CI y sin embargo ser “pilotos increíblemente malos de su vida privada”.

El antiguo concepto de inteligencia giró en torno a una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas (escala de la inteligencia de Stanford Binet). Las investigaciones actuales, no obstante, han demostrado que una persona puede desempeñarse con éxito dentro de un aula o como profesor de algunas materias, pero no mostrar habilidad alguna para andar por los caminos de la vida que se apartan de lo meramente académico.

Las inteligencias pueden considerarse como sistemas a través de los cuales procesamos la realidad tanto externa como interna, para adaptarnos al mundo y manejarnos en distintas circunstancias. Sin embargo, no existen acuerdos sobre una única definición y mucho menos sobre lo que hace que una persona sea más inteligente que otra. Una tendencia que cada día cobra más fuerza es la idea de que existe una multiplicidad de inteligencias en la persona y que la pregunta ahora es: “¿De qué forma es inteligente una persona?” y no: “¿Cuán inteligente es?”. Con base en el planteamiento de la multiplicidad de inteligencias, existen distintos enfoques; acá mencionaremos el del Dr. Howard Gardner¹², quien ha señalado los siguientes tipos de inteligencias:

La inteligencia lingüística, relacionada con la capacidad verbal, el lenguaje y las palabras.

La inteligencia lógica, asociada al desarrollo del pensamiento abstracto, la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

La inteligencia musical, relacionada con la capacidad de seguir ritmos y habilidades musicales.

La inteligencia visual-espacial, como la capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, así como también la capacidad de establecer relaciones de tipo metafórico entre los mismos.

La inteligencia cinestésica, que abarca todo lo relacionado con los reflejos y el movimiento, tanto el corporal como el de los objetos.

La inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados (autoconfianza, automotivación, entre otros).

La inteligencia interpersonal, que es la capacidad para establecer relaciones con otras personas.

Las inteligencias intra e interpersonal conforman lo que Salovey denomina Inteligencia Emocional.

Recientemente se ha incluido a la inteligencia naturalista, capacidad de comprender los lenguajes de la naturaleza.

Y últimamente, una media inteligencia más: la existencial; la clave de esta inteligencia es la capacidad de los seres humanos de hacer preguntas fundamentales acerca de la existencia. Gardner considera que ésta es una media inteligencia porque todavía no hay evidencias desde el punto de vista neurológico de su existencia, o sea, de su localización cerebral. Tampoco se sabe bien la historia de la evolución de la habilidad, ni hay evidencia a través de tests psicológicos, simplemente porque no se han hecho.

Estas inclusiones de las inteligencias evidencian lo que Gardner señaló con respecto al listado de las inteligencias, o sea, que sólo se trata de un listado preliminar que puede reajustarse. Según el investigador, lo más importante es mostrar la pluralidad del intelecto.

El concepto de Inteligencia Emocional viene ahora a ampliar y poner claridad para que podamos saber quién es en verdad inteligente. Los psicólogos que se han ocupado de la Inteligencia Emocional son muchos, pero los tres más importantes son: Salovey (de Harvard), Sternberg (de Yale) y Gardner (del Proyecto Spectrum de la Universidad de Harvard).

El avance en el conocimiento actual del funcionamiento del cerebro está permitiendo el desarrollo de las investigaciones en inteligencia emocional. El estudio de la filogenética cerebral (saber cómo ha ido creciendo el cerebro en la evolución del género humano) ha sido verdaderamente iluminador para comprender mucho más sobre nuestras emociones y el mundo de nuestros deseos.

3.5 Las emociones

No hay una definición universalmente aceptada de lo que debe entenderse por emoción. Se la relaciona con los sentimientos, pero también con los pensamientos concomitantes que todo sentimiento tiene. En realidad, las emociones abarcan una gran variedad de tendencias a actuar y estados psicológicos diversos. Existen, como dice Goleman, cientos de emociones con sus combinaciones variables, mutaciones y matices, con más sutilezas de las que podemos nombrar.

Los expertos continúan hoy la discusión de si existen o no emociones primarias (como los colores primarios: rojo, amarillo y azul de los que derivan todos los demás) de las que se derivarían todas las demás combinaciones. Este planteo surge de las investigaciones de Paul Ekman (Universidad de California) que descubrió que existen expresiones faciales estereotipadas para cuatro emociones (temor, ira, tristeza y placer). Ekman probó que estas expresiones fueron reconocidas por personas de todo el mundo, incluso los pueblos no alfabetizados y primitivos como los “fores” de Nueva Guinea que no han entrado nunca en contacto con ninguna cultura, lo cual sugiere su universalidad. Algunos teóricos proponen agrupaciones básicas, pero no todos coinciden en cuáles son. Algunos conjuntos de

emociones podrían indicarse así:

IRA: furia, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad y, tal vez en el extremo, violencia y odios patológicos.

TRISTEZA: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y en casos patológicos, depresión grave.

TEMOR: ansiedad, aprensión, nerviosismo, pavor, miedo, terror y, en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.

PLACER: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción, euforia, extravagancias, éxtasis y, en el extremo, manía.

AMOR: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, infatuación, amor espiritual.

SORPRESA: conmoción, asombro, desconcierto.

DISGUSTO: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.

VERGÜENZA: culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento y mortificación.

OTRAS EMOCIONES POSITIVAS: fe, esperanza, compasión, indulgencia, coraje, certeza, ecuanimidad, inocencia y pureza.

NEGATIVAS O VICIOS: duda, codicia, avaricia, indolencia, complacencia y celos.

Siguiendo a Ekman y colaboradores, actualmente se tiende a considerar a las emociones por “familias” de emociones con sus consiguientes dimensiones. Cada una de estas familias tiene un núcleo emocional básico y sus parientes forman ondas que se esparcen en múltiples manifestaciones.

Dentro de este esquema, podemos considerar otras definiciones. Por ejemplo, los estados de ánimo, que serán estados emocionales de un tinte más apagado que una emoción, pero que duran más tiempo. Una muy buena noticia puede producir una emoción de alegría eufórica, que sigue con un estado de ánimo de felicidad que puede durar una semana.

Hay algo todavía más allá: el temperamento, llamado también rasgos caracterológicos, que son estados más permanentes que una emoción o un estado de ánimo que la gente suele presentar. Decimos así que una persona tiene un temperamento melancólico o agresivo o depresivo o alegre o taciturno, etc.

Por último, cabe mencionar a los estados emocionales patológicos o trastornos de la emoción, que también presentan una amplia gama de expansiones. Por ejemplo: trastorno obsesivo compulsivo, depresión, pánico, fobias.

3.6 Los centinelas emocionales y el control cortical

Existen dos regiones en el cerebro emocional llamados hipocampo y amígdala. El papel de la amígdala cerebral en el procesamiento de las emociones y en la fisiología del temor es de fundamental importancia. Para ilustrarlo existe el caso de la paciente llamada S.M. que había sufrido la destrucción de la amígdala cerebral y se observó en ella la desaparición absoluta de la reacción emocional del temor. La paciente se volvió incapaz de reconocer expresiones de temor en el rostro de otras personas y de mostrar ella misma

las expresiones de temor. Aunque la paciente era capaz de reconocer intelectualmente las situaciones de peligro, no tenía la sensación de temor ante dichas situaciones.

La amígdala actúa como un sistema de alarma emocional, porque en ella está asentada la memoria emocional implícita -instintiva, inconsciente- que puede activarse ante determinados estímulos y desencadenar una respuesta emocional.



El hipocampo es responsable de la memoria emocional explícita sobre las situaciones emocionales del contexto (memoria emocional contextual). Este depósito de memoria hipocámpica está íntimamente relacionado con la amígdala. Ante un estímulo emocional, el hipocampo compara la situación con otras similares almacenadas en su memoria para ver si es algo familiar y, si así fuera, dispara un condicionamiento de la respuesta emocional que repite lo aprendido.

La amígdala, en cambio, está en esencia involucrada en la apreciación o valoración del significado emocional de un estímulo dado. Se llaman al hipocampo y a la amígdala los centinelas de nuestras respuestas emocionales.

Antes del descubrimiento de estas funciones de la amígdala y del hipocampo se pensaba que la vía sensorial terminaba directamente en la neocórtex, haciendo escala en un centro del encéfalo llamado tálamo que actúa como una estación intermedia entre el transporte sensorial y la llegada a la corteza. Con las investigaciones de Ledoux, se ha mostrado que las señales sensoriales viajan en el cerebro primero al tálamo y de allí por una vía rápida a la amígdala (camino secundario) y una segunda señal del tálamo se dirige a la neocórtex, el cerebro pensante (camino principal).

Esta bifurcación permite a la amígdala empezar a responder antes que la neocórtex. La vía rápida, más pequeña y más corta (una especie de callejón nervioso), permite a la amígdala recibir algunas entradas directas de los sentidos y comenzar una respuesta antes de la intervención de la neocórtex, que es más lenta pero plenamente informada.

Veamos un ejemplo, como lo expresa Goleman en su libro: Matilda Crabtree de 14 años, quiso hacerle una broma a su padre. Salió de un armario dando un salto y gritando “bu” mientras sus padres entraban en casa a la una de la mañana, después de visitar a unos amigos. Pero Bobby Crabtree y su esposa pensaban que su hija se quedaba esa noche en casa de unos amigos. Al oír ruidos mientras entraba en su casa, Crabtree buscó su pistola calibre 357 y entró en el dormitorio de Matilda para investigar. Cuando Matilda salió de un salto del armario, Crabtree le disparó. Matilda murió doce horas más tarde.

En la memoria del hipocampo del Sr. Crabtree estaba el miedo instintivo para defender a su familia, por lo tanto disparó, guiado por la vía rápida, antes de darse cuenta y reconocer la voz y la figura de su hija, representaciones que le llegaban por la vía lenta de la neocorteza.

La investigación de Ledoux es revolucionaria para la comprensión de la vía emocional porque es la primera que encuentra vías nerviosas para los sentimientos que evitan la neocorteza. Entre los sentimientos que toman la vía rápida a través de la amígdala, se incluyen las más primitivas y potentes causas de la tragedia en el hogar de los Crabtree.

Entre los sentimientos más primitivos podemos mencionar las reacciones automáticas grabadas en nuestro sistema nervioso durante la evolución y que marcaron diferencias entre supervivencia y muerte. Por ejemplo: defensa ante el ataque intempestivo de enemigos feroces y todas las pasiones violentas de cualquier índole: celos, amores posesivos, etc.

Un inconveniente de estas alarmas nerviosas que envía la amígdala es que son a veces -si no a menudo- anticuadas, sobre todo en el fluido mundo social que habitamos hoy los seres humanos. Como depósito de la memoria emocional implícita, la amígdala explora la experiencia comparando lo que está ocurriendo ahora con lo que ocurrió en el pasado. Su método de comparación es asociativo y por lo tanto puede llamar igual a lo que no lo es y por eso el proceso puede ser poco preciso: actúa antes de que haya confirmación plena. Actúa y luego piensa, ordena frenéticamente que reaccionemos en el presente con formas que quedaron grabadas desde largo tiempo atrás, incluyendo las formas filogenéticas que no siempre resultan las más adecuadas.

El regulador del cerebro para los arranques de la amígdala parece encontrarse en un circuito de la neocorteza de los lóbulos prefrontales (se encuentran detrás de la frente). Esta zona neocortical prefrontal del cerebro origina una respuesta más analítica que modula apropiadamente nuestros impulsos emocionales, adaptando la respuesta instintiva de la amígdala y otras zonas límbicas. Esta respuesta es siempre más lenta -en escala de tiempos cerebrales- que el mecanismo de respuestas instintivas amigdalino, también llamado asalto límbico, ya que supone la participación de más circuitos.

El interruptor que desconecta la emoción perturbadora de la amígdala parece ser el lóbulo prefrontal izquierdo. Neuropsicólogos que han estudiado el humor de pacientes con lesiones en partes de sus lóbulos frontales, han establecido que una de las tareas del lóbulo frontal izquierdo consiste en actuar como un termostato nervioso, regulando las emociones desagradables. En cambio, el lóbulo prefrontal derecho es un asiento de sentimientos negativos como temor, angustia y agresión. Se supone que el lóbulo izquierdo

controla estas emociones inhibiendo al derecho. En un grupo de pacientes que tenían lesiones en la corteza prefrontal izquierda se notó que eran propensos a preocupaciones y temores catastróficos. Los que tenían lesiones en la corteza prefrontal derecha eran excesivamente alegres.

En resumen, el lóbulo prefrontal izquierdo parece ser parte de un circuito nervioso que puede desconectar o al menos mitigar, todos los arranques emocionales negativos, salvo los muy intensos. Si la amígdala a menudo actúa como un disparador de emergencia, el lóbulo prefrontal izquierdo parece ser parte del mecanismo de desconexión del cerebro para las emociones perturbadoras. La amígdala propone y el lóbulo prefrontal izquierdo dispone. Estas conexiones (zona prefrontal, zona límbica) son fundamentales en la vida mental mucho más allá de la sintonía fina de la emoción; son esenciales para guiarnos en las decisiones que más importan en la vida.

RECEPTOR DE LOS ESTÍMULOS EMOCIONALES

- Se encuentra en el centro del 2do. cerebro (mamífero o límbico)
- Es el TÁLAMO EMOCIONAL.

CENTINELAS EMOCIONALES

- Se encuentran en el 2do. cerebro (mamífero o límbico).

Son:

- AMÍGDALA CEREBRAL: es el asiento de las conductas agresivas y adversivas y de la memoria emocional implícita, instintiva, inconciente.
- HIPOCAMPPO: es el dispositivo de la memoria emocional explícita, contextual (ante un estímulo emocional, compara la situación con otras similares almacenadas en su memoria para ver si algo es familiar y, si es así, dispara un condicionamiento de la respuesta emocional que repite lo aprendido).

Provocan:

- Asaltos límbicos
- Respuestas instintivas instantáneas
- Miedo, temor

INTERRUPTOR DE ASALTOS LÍMBICOS

- Se encuentra en el 3er. cerebro (neocorteza o racional)

Son:

- Lóbulo frontal izquierdo (detrás de la frente).
- Corteza órbito - frontal izquierda (detrás de la órbita del ojo).

Funciones:

- Termostato nervioso, regula emociones desagradables.
- Desconecta o mitiga arranques emocionales, salvo los muy intensos.
- Es más lento que el asalto límbico

3.7 Beneficios de la inteligencia emocional

Las siguientes son algunas de las principales áreas en que la inteligencia emocional puede beneficiarnos:

1.- Reconocer las propias emociones

Esta es la clave básica de toda la inteligencia emocional: reconocer un sentimiento o una emoción en el mismo momento que ocurre. Si no puedo darme cuenta de cuáles son mis emociones, lo más probable es que me deje arrastrar inadvertidamente por ellas. Las personas que pueden prevenir sus sentimientos aprenden a confiar en ellos como una guía y se sienten mucho más seguros en las decisiones personales. Por ejemplo: mi jefe me hizo una observación sobre la calidad de mi trabajo. Aunque racionalmente yo pueda atender a sus recomendaciones, es posible que desde el punto de vista emocional su comentario me genere rabia o resentimiento. Si no advierto esto, no falta mucho para que le conteste de mala manera, continúe trabajando desganado o comience a pensar en renunciar, ya que siento que soy tratado de forma injusta o inmerecida.

Por el contrario, si yo reconozco mis emociones, puedo utilizarlas como una ayuda más para evaluar lo que sucede. Quizá sea cierto que mi jefe me trata de manera injusta y por eso es que me enoja. Una vez que reconozco la situación, estoy en mejores condiciones para tomar decisiones bien fundadas, ya sea hablar con mi jefe al respecto o empezar a buscar otro trabajo.

2.- Manejarlas adecuadamente

Para poder tener control sobre las emociones y los sentimientos es esencial haberlos reconocido antes. Es importante desarrollar la capacidad de serenarse si se está ansioso o irritado, así como la de poder estimularse sanamente para lograr salir de etapas de desgano, melancolía o desesperanza. Quienes desarrollan esta capacidad no cometen tantos errores en las relaciones con los demás y se reponen con mayor facilidad y rapidez de las adversidades de la vida.

3.- Advertir los sentimientos de los demás

Esta capacidad, denominada técnicamente empatía, es esencial para desarrollarse exitosamente en la vida. Siguiendo el ejemplo anterior, si soy capaz de darme cuenta que mi jefe estaba de mal humor o tenía un mal día, también podré restarle importancia al tono de su comentario (aunque no quizás a su contenido) y no hacer una montaña de un grano de arena.

La armonía en la comunicación se logra cuando se encuentra el momento exacto para desplegar ciertos temas difíciles. En la vida, siempre será usted y la circunstancia, usted y el otro. No sea pertinaz. La terquedad puede jugar muy en contra.

4.- Diagnosticar o darse cuenta de los problemas producto del analfabetismo emocional

- Aislamiento.
- Ansiedad, depresión, suicidio.
- Problemas de atención o del pensamiento.
- Delincuencia, agresividad, drogadicción.
- Embarazo prematuro.
- Trastornos de alimentación.

5.- Brindar remedio a tales problemas

ALFABETIZANDO EN INTELIGENCIA EMOCIONAL

En los primeros años del niño:

- amamantar, acariciar, masajes, tiempo de los padres con el niño, amor, buen trato, entorno no conflictivo.

Jóvenes y adultos:

- Formas no ortodoxas: buen trato, respeto, terapias psicológicas ventilación de emociones, comunicación. Aprendizaje sobre IE, aprendizaje de técnicas de respiración, relajación, visualizaciones creativas, meditación, de manejo de recursos de PNL, de resolución no adversarial de conflictos.
- Formas ortodoxas para patologías: tratamientos médicos, psiquiátricos, psicológicos con medicamentos, psicofármacos y antidepresivos

3.8 Así se entrena a los niños y adolescentes para educar sus emociones

Algunos investigadores se han dedicado a desarrollar juegos para niños y adolescentes que les permiten educar sus emociones. Por lo común, estos juegos son grupales y están coordinados por psicólogos y docentes. Actualmente, varias escuelas de los Estados Unidos están aplicando estos juegos en programas de educación emocional. Los siguientes son algunos de los juegos diseñados para la educación emocional de los niños.

El cubo emocional: se construye un cubo de cartón y en cada una de sus caras se escribe una emoción o sentimiento, por ejemplo, tristeza, celos, ansiedad, rabia y otros. Cada niño arroja por vez el cubo al centro de la rueda donde están sentados y debe tratar de explicar con sus palabras cómo es el sentimiento que les sale, contar alguna experiencia propia en que lo haya sentido y decir cómo manejó esa emoción. Luego, entre todos, se discute cómo se manifiesta ese sentimiento y qué se puede hacer para modelarlo adecuadamente.

El juego de los gestos: un niño trata de expresar una emoción, por ejemplo alegría, temor, fastidio o desconfianza, mediante las expresiones de su cara. Los demás niños deben tratar de descifrar lo que manifiestan esos gestos. Este juego aumenta la capacidad de detectar situaciones emocionales no verbalizadas.

Conflictos y soluciones: cada niño propone una situación emocional difícil y común de la vida infantil. Por ejemplo, quiere jugar a la pelota con sus compañeros y los otros chicos lo rechazan y no le permiten participar. Entre todos los participantes tratan de analizar a qué se pueden deber estas situaciones y cómo puede manejarse un niño a quien le ocurre algo similar.

La mediación: se imaginan motivos de peleas entre dos niños o jóvenes y un tercero debe actuar como mediador entre ambos para que se amiguen. Este juego ayuda a desarrollar la capacidad de comprender el punto de vista y los sentimientos de otras personas.

4. NOCIONES DE CREATIVIDAD Y HEURISTICA

“También con las piedras que entorpecen nuestro camino puede construirse algo hermoso.”
Goethe

La creatividad es conocida como la capacidad de ser original, de construir, hacer y producir conceptos o cosas nuevas a partir de las ya existentes.

Para los investigadores y operadores del conflicto humano, la creatividad es una de las herramientas básicas y debe formar parte del entrenamiento de todos los que desean trabajar científicamente la resolución del conflicto.

4.1 Conceptos

Intentaremos una definición, a los efectos de una mayor comprensión del texto, pero haciendo la advertencia de que es algo en lo que los expertos aún no se han puesto de acuerdo. En primer lugar diremos que se indica con la palabra CREATIVIDAD tanto la APTITUD HUMANA de ser creativo, como la DISCIPLINA en potente desarrollo.

La disciplina de la creatividad (no decimos ni ciencia ni arte porque tiene, sin lugar a dudas, de las dos) puede ser definida por su significado etimológico: viene del latín *creare*, que significa engendrar, producir. Arthur Koestler dice que CREAR es asociar elementos en forma no habitual. Drevdhal define la CREATIVIDAD como la capacidad humana de producir resultados mentales de cualquier clase, nuevos en lo esencial y anteriormente desconocidos para quien los produce. Puede tratarse de obras de la imaginación o de síntesis de pensamientos que no sean un mero resumen.

La creatividad incluye la formación de nuevos sistemas y nuevas combinaciones a partir de datos conocidos, así como la transferencia de relaciones conocidas a nuevas situaciones y la formación de nuevas correlaciones. La actividad creativa debe ser intencionada y apuntar a un objetivo. No debe ser inútil, aunque el producto no tiene por qué estar completamente acabado ni listo para su inmediata utilización. Puede adoptar forma artística, literaria o científica o ser de carácter técnico o metodológico.

Por ser una palabra que se presta a tantas interpretaciones, algunos han propuesto que en lugar de creatividad se hable de BIASOCIACIÓN.

4.2 Historia de la creatividad

En 1950 J. P. Guilford en Pensilvania dictó una conferencia para denunciar el descuido “alarmante” según él, que tenían en la investigación norteamericana temas como la creatividad y la posibilidad de desarrollarla en las personas. En la década del 60 fue explosiva la cantidad de autores que escribieron sobre el tema, en el que se ha ido avanzando desde entonces con descubrimientos verdaderamente impresionantes, que desafortunadamente no han tenido amplia difusión fuera de los ámbitos académicos.

Tanto y tan desordenadamente se ha escrito, que algunos autores han propuesto una cierta sistematización, dividiendo a los trabajos sobre creatividad en cuatro categorías:

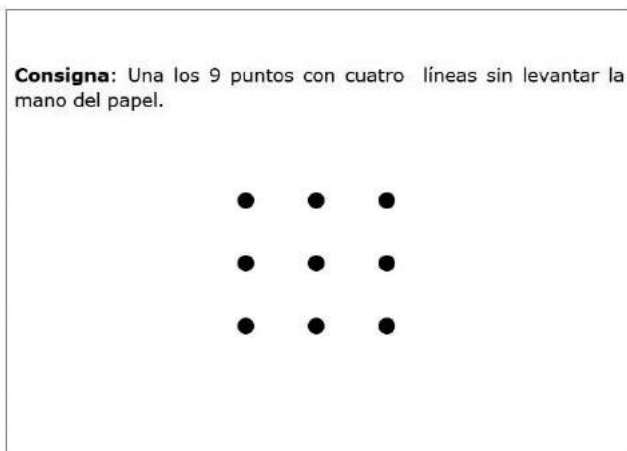
- Persona
- Procesos
- Producto
- Ambiente

Edward de Bono, para quien la creatividad es una habilidad que puede aprenderse como conducir un coche, propone el manejo de instrumental metódico para estimular el proceso creativo. Uno de los obstáculos a la creatividad es haber aprendido actitudes que bloquean el proceso creativo; por esta razón, muchas veces necesitamos des-aprender para luego estimular la creatividad.

4.3 Bloqueos de la creatividad

El desarrollo de la creatividad se puede ver obstaculizado por distintas razones. Esto se denomina bloqueo. Existen bloqueos de carácter cognoscitivo, emocional, cultural:

1. Cognoscitivos: es cuando “el árbol no nos deja ver el bosque”. Pueden ser ilusiones geométricas y ópticas, pueden ser ilusiones perceptivas, puede ser la presión que ejerce sobre nosotros una teoría científica dominante. Para mostrar este bloqueo, resuelva el siguiente ejercicio:



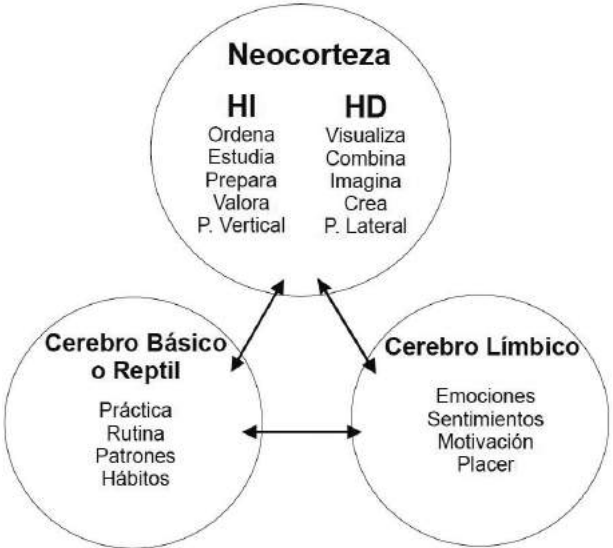
2. Emocionales: el primer gran bloqueo, es estar convencido de que no se es creativo. También es el miedo a cometer errores; la necesidad de encontrar una solución con la mayor rapidez; el exagerado afán de seguridad.

3. Culturales: la presión del consenso o desagrado grupal o de la sociedad para los que piensan distinto -característica esencial de lo creativo- puede ser un fuerte obstáculo.

En la solución de un conflicto todo puede ser nuevo, creativo y cuanto más opciones y alternativas se puedan plantear, más rica y provechosa será la solución del mismo para todos.

4.4 Pensamiento vertical y pensamiento lateral

Nuestro equipo creativo está conformado por:



Estos tres sistemas cerebrales conforman el cerebro Triuno (Paul Mac Lean).

El cerebro neocortical es un macrosistema organizado en base a dos microsistemas: el hemisferio derecho y el hemisferio izquierdo. Ambos tienen funciones diferentes, pero integradas.

HEMISFERIO IZQUIERDO

- Controla el lado derecho del cuerpo
- Habla
- Interpreta detalles
- Toma todo literalmente
- Lectura- escritura
- Lógica-matemática
- Secuencial
- Paso del tiempo
- Pensamiento vertical

HEMISFERIO DERECHO

- Controla el lado izquierdo del cuerpo
- Imágenes
- Reconoce gestos, rostros, expresiones, chistes, ironías
- Creencias
- Sentido musical-creativo
- Comprende la totalidad
- No tiene "tiempo"
- Pensamiento lateral



Se hace necesario también tener en cuenta el papel fundamental de los pensamientos vertical y lateral, ambos indispensables y complementarios en el desarrollo de la creatividad; de manera muy general, podemos enunciar las características de ellos de la siguiente manera:

PENSAMIENTO VERTICAL 	PENSAMIENTO LATERAL 
Se excluye lo que parece no relacionado con el tema.	Explora lo que incluso parece ajeno al tema. Se asocian factores externos.
Establece categorías, clasificaciones y etiquetas fijas.	Trabaja con modelos o patrones (formas enseñadas, arquetipos ejemplificadores), no categorías.
Sigue los caminos más evidentes.	Sigue los caminos menos evidentes, los menos claros y conocidos.
Es un proceso finito, porque se confía en llegar a una solución.	Es un proceso probabilístico. No se garantiza la solución, sólo aumentan las posibilidades de una solución óptima mediante la reestructuración de los modelos.

Por su naturaleza, el cerebro no está en contacto con la realidad, sino que hace una representación de la misma (mapa) a través de los estímulos (códigos) que le llegan por la vía de los sentidos. Éstos son las puertas de entrada de la información que, transmitida por las neuronas, será procesada en el cerebro. Crear es, entonces, hacer conexiones neuronales diferentes; es relacionar, buscar caminos nuevos, es descubrir los sueños y bajarlos a la dimensión del presente.

Desde el enfoque sistémico puede decirse también que la creatividad es la función del sistema SER humano; esta función le permite al hombre adecuar (transformar, innovar, crear, construir, ordenar, desordenar, etc.) su realidad (la que percibe dentro y fuera de sí mismo), en atención a sus requerimientos y aspiraciones como ser pensante; la información del medio externo constituye el insumo de este sistema y el producto se manifiesta a través de todo lo que el hombre hace (su cultura).

Herramientas para practicar el pensamiento lateral

Como el pensamiento lateral es enfocar cualquier tema desde un ángulo completamente distinto al habitual, dos herramientas poderosas son el desafío y la provocación.

- **Desafío:** consiste en cuestionar y bloquear el enfoque tradicional. Se trata de incorporar valor, no sólo de resolver el problema.
- **Provocación:** consiste en obligarse a sí mismo a salirse de los conflictos habituales del pensamiento a través de un elemento provocador que surja accidentalmente o buscado intencionalmente.

4.5 Aptitudes que favorecen la creatividad

El mismo Guilford enuncia varios factores que favorecen la creatividad:

1. Sensibilidad frente a los problemas.
2. Fluidez de pensamiento.
3. Flexibilidad de adaptación.
4. Originalidad de ideas.
5. Capacidad de síntesis.
6. Capacidad de análisis.
7. Capacidad de reorganización.
8. Capacidad de redefinición.
9. Amplitud ideológica.
10. Capacidad estimativa.

Para medir estas habilidades y estimularlas se han desarrollado numerosos juegos, tests y toda clase de ejercicios.

Ejercicios de Reflexión

En el cuestionario que sigue no hay respuestas correctas o erróneas; estas preguntas le darán una idea de cómo Ud. se considera a sí mismo y a su creatividad.

1. ¿Disfruta del proceso creativo, experimenta con nuevas ideas o maneras de hacer las cosas?
2. ¿Acepta las cosas como son porque piensa que siempre se han hecho de esta manera?
3. ¿Piensa que seguir las normas es más importante que terminar el trabajo, o está dispuesto a hacer concesiones?
4. ¿Qué hace cuando no le agrada algo o tiene que esperar demasiado tiempo o piensa que se va a desperdiciar tiempo o materiales? ¿Se lamenta? ¿O busca el modo de resolverlo?
5. ¿Es naturalmente curioso?
6. Cuando considera que algo es particularmente útil o ingenioso ¿piensa en cómo adaptarlo a su vida laboral o personal?
7. Cuando enfrenta un problema ¿insiste hasta resolverlo?
8. ¿Considera diferentes opciones antes de tomar una medida?
9. ¿Cuál fue la última idea que tuvo? ¿Qué logró con eso?
10. ¿Se sienta simplemente y sueña despierto, o hace un bosquejo en una hoja de papel? ¿Disfruta con eso o piensa que está perdiendo el tiempo?
11. ¿Hace una evaluación de sus esfuerzos antes de concluir un proyecto?
12. ¿Se frustra si no puede resolver un problema de inmediato?
13. ¿Ha encontrado maneras innovadoras e interesantes de estimular su creatividad? ¿Sale a dar un paseo o hace cualquier otra cosa?
14. ¿Lee en sus ratos de ocio? ¿Qué lee?
15. ¿Está al tanto de los recursos materiales y equipos? ¿Sabe dónde encontrar información sobre ellos?
16. ¿Prefiere observar las reglas?
17. ¿Qué piensa de las tareas que cumple? ¿Ve oportunidades creativas en su trabajo?
18. ¿Acepta las nuevas ideas sin importarle de quiénes puedan ser?
19. ¿Apoya a alguien que da una buena idea?
20. ¿Cuál es su mayor problema en el trabajo en este momento?
21. ¿Ha intentado resolver este problema descomponiéndolo en elementos más fáciles de manejar?

22. ¿Conoce a alguien que tenga un problema similar y pueda estar en condiciones de ayudarlo?
23. ¿Suele pensar que la creatividad está reservada a los artistas?
24. ¿Qué hace cuando un problema le acosa? ¿Se da por vencido fácilmente?
25. ¿Le entusiasma resolver un problema?

(Test extraído de los materiales de apoyo del curso de creatividad de la Lic. Beatriz Medina Escandel)

4.6 Hallazgo de ideas o Heurística

Heurística (del griego heurisko, “yo busco”) es el arte de la búsqueda de resolución de tareas para las cuales no hay recetas. En su comienzo, fue una metodología científica; hoy es una disciplina científica en desarrollo.

La heurística estudia casos de descubrimientos e invenciones e intenta deducir de ellos las reglas más generales del descubrimiento y de la invención que no dependen de la respectiva tarea concreta. Las ideas son procesos de reestructuración de informaciones. Las más importantes recomendaciones heurísticas para el hallazgo de ideas son:

- Principio de distanciamiento: todo lo que hacemos para separarnos del modo habitual de resolver un problema nos distancia de los hábitos, de las programaciones, de los usos y costumbres, para que pueda emerger lo nuevo. Es poder abandonar el campo de la realidad.
- Principio de valoración diferida: naturalmente que todas las ideas deben ser valoradas, pero de ningún modo durante la fase del hallazgo de ideas en el proceso creativo. El motivo es obvio: toda valoración interrumpe el proceso de hallazgo. En esta fase no tiene importancia si una idea es utilizable, realista, practicable, utópica, fantástica o rara.
- Principio del estímulo casual: Abrir la puerta a la casualidad significa admitir toda información, todo estímulo por irrelevante o incoherente que sea. En otras palabras: “encontrar una cosa mientras se busca otra”.

4.7 Métodos heurísticos para el hallazgo de ideas

Se han desarrollado en los últimos años una gran variedad y combinación de métodos para hallar ideas, entre ellas la Tormenta de Ideas (brainstorming).

Tormenta de ideas

Cuando las personas están estancadas en un conflicto/problema, ven sólo una salida/solución. La tormenta de ideas ayuda a encontrar ideas creativas. Antes del primer paso de la tormenta de ideas, “TODO VALE”, se debe analizar la lista de lo que sabemos sobre el problema/conflicto (por ejemplo, quiénes son las partes, cuáles sus percepciones, posiciones, intereses).

Primer paso: “TODO VALE”

Sin pensar, se dice todo lo que se les ocurre, palabras, ideas, frases, sin juzgar; debe ser todo lo que viene a la cabeza, no importa si es lindo, feo, útil o inútil. Se escribe todo. Consiste en desarrollar ideas observando las cuatro reglas del juego:

- La crítica está prohibida.
- Toda idea es bienvenida.
- Se permite jugar con las ideas.

- Se busca generar el mayor número de ideas.

Segundo paso: TAMIZADO

Repasamos todo lo dicho y lo categorizamos, por ejemplo, en:

1. Me gusta la idea, es posible y/o útil
2. No me gusta la idea, es imposible y/o inútil
3. Se puede mejorar la idea

Tercer paso: SELECCIÓN

Para elegir las mejores, deben pasar las siguientes pruebas:

1. ¿Satisfacen los intereses primordiales de todos?
2. ¿Son realistas e implementables?
3. ¿Van a durar en el tiempo?

La tormenta de ideas es mucho más que la actividad de un simple grupo de personas que se reúnen para intercambiar ideas. Es una actitud, un estado de la mente en el cual la creatividad y el juego son alentados. Es esencial mantenerla a través de cualquier intento.

Para producir el ambiente libre y sustentador donde el niño que hay en todos pueda sentirse a salvo y donde las ideas creativas germinen y crezcan libremente, se sugieren las siguientes pautas:

4.8 Desarrollo de la creatividad

La creatividad involucra todo el cerebro; puede ser alcanzada, desarrollada y estimulada. La fuente de las ideas nuevas o de la creatividad es el mundo interno de cada cual con sus pensamientos, sueños e ilusiones amalgamados y matizados por el interés y la motivación personal. La creatividad puede ser desarrollada y estimulada espontáneamente por las condiciones de vida y puede ser inducida conscientemente por diferentes vías; a continuación se mencionan algunas:

1. Aprenda a organizarse.
2. Busque relaciones entre las situaciones.
3. Disfrute las fantasías.
4. No deje escapar las ideas luminosas.
5. Someta a prueba dichas ideas.
6. Pruebe a ser bueno en diferentes actividades.
7. Disfrute el estar a solas consigo mismo.



Ref: Tomado del diagrama realizado por el Ing. Bullaude y la Lic. E. Gomez Pascualini

8. Tome conciencia de las diferencias y similitudes de las situaciones en las cuales se encuentra.
9. Desarrolle flexibilidad en el pensamiento (haga crucigramas o rompecabezas).
10. Suspenda juicios instantáneos; reflexione sobre la situación.
11. Haga tormenta de ideas (liste posibles situaciones, luego tache hasta eliminar y encontrar la mejor).
12. Sea curioso/a, desarrolle un pensamiento y una actitud inquisidora.
13. Elimine el estrés.

Asesinos de la creatividad son:

1. La vigilancia, el sentirse observado mientras se trabaja.
2. El preocuparse por cómo juzgan los demás lo que uno hace.
3. Ponerse en una situación de ganar o perder.
4. Los premios o recompensas, ya que privan del placer intrínseco de la creación
5. El exceso de control
6. Establecer expectativas exageradas para el desempeño.
7. No disponer de tiempo suficiente

IMPORTANTE!!!!

- Inventar es encontrar nuevas aplicaciones para las cosas ordinarias.
- La creatividad no se expresa si el pensamiento se limita a lo práctico, a lo convencional y si no se juega con lo inusitado.
- Cuando se consideran distintos puntos de vista, se gana eficacia.
- Todos somos capaces de ser creativos. La creatividad no es prerrogativa de los niños o de los individuos en quienes predomina el hemisferio derecho.
- La ejercitación programada de la creatividad posibilita a las personas a lograr ideas más originales. Es un proceso que puede ser enseñado y aprendido.
- La creatividad permite una nueva mirada sobre el problema, lo que lo convierte en una oportunidad.
- USTED PUEDE!!!!
- USTED ES UN SER PROGRAMADO POR LA NATURALEZA PARA SER CREATIVO
- ¡¡¡SÓLO DESE LA OPORTUNIDAD DE DEMOSTRARLO!!!

Ejercicios de Reflexión: EJERCITANDO NUESTRA CREATIVIDAD

Estos ejemplos sirven de punto de partida para cambiar, asociar y recrear. Invente el suyo. Recuerde que el desarrollo de nuestra capacidad creativa es un factor importante para la resolución creativa de problemas y conflictos. Estos juegos y ejercicios nos ayudarán a incrementar nuestra flexibilidad y fluidez creativa.

(A) IMAGINACIÓN Y ACTITUD POSITIVA

- Liste pensamientos e ideas posibles que se presenten ante la pregunta hipotética ¿Qué tiene de bueno que lo despidan mañana de su trabajo? o ¿Qué tiene de bueno no haber aprobado el examen del curso?

Recuerde posponer cualquier juicio o los pensamientos negativos que se le puedan ocurrir. Cambie los puntos de vista, mire la situación a través de sus propios ojos, así como los de otras personas. Pregunte: ¿cómo y por qué esto es bueno para mí? ¿cómo y por qué es bueno para cualquier otro en quien pueda pensar? Trate de encontrar por lo menos una

docena de respuestas “buenas”.

- Liste propuestas que se le ocurra que puede implementar en el aula en la que se desempeña para fomentar el clima/ambiente propicio para crear.

(B) RECONOCER LO NEGATIVO

- Liste tantas “frases matadoras” para aplastar ideas como pueda. Escriba aquellas que ha oído o experimentado personalmente, así como aquellas que podrían usarse, por ejemplo:

- No va a funcionar

- No tenemos el tiempo necesario

- Ya lo hemos probado antes

- Liste los bloqueos y barreras que inhiben y ahogan la producción creativa en usted y en otros.

- Liste los bloqueos y barreras que Ud. cree que hacen que los estudiantes no sean creativos, o lo sean poco.

(C) DESESTRUCTURANDO NUESTROS MODELOS MENTALES

¿Cómo seguiría estos relatos?

- Las personas caminan para atrás ya que...

- Las orejas hablan, las narices besan...

- Cuando los hombres tenían alas...

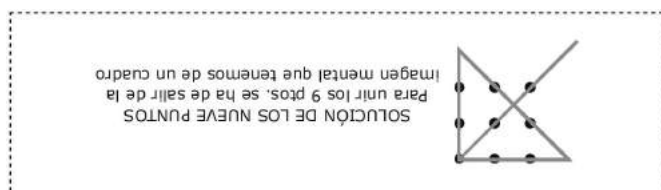
Invente un relato a partir de:

- Los bebés cambian a los adultos

- Los pies lavan las manos

- Los desiertos tienen tierra fértil

¿Qué otros “reveses” se les ocurren?





“ALCANZAR LA PAZ”

William Ury

Capítulo 1: “El tercer lado” -

Un amigo mío, Herman Engel, salió en una oportunidad a caminar con su esposa por un barrio de Manhattan. Cuando la pareja estaba cruzando la calle, en la esquina de su casa, un automovilista que venía a toda velocidad clavó los frenos unos centímetros antes de atropellarlos. Aterrado y colérico, Engel dio un fuerte puñetazo en el capot.

Furioso, el joven que manejaba salió gritando: “¿Por qué golpea mi auto?”.

Engel le contestó, también a los gritos: “¡Casi nos mata, a mi esposa y a mí!”.

Empezó a reunirse gente. Engel es blanco, y el automovilista era negro; de pronto la escena adquirió resonancias raciales. A medida que la gente tomaba partido, pareció que la situación podría convertirse en un tumulto en gran escala.

Entonces Engel advirtió detrás de sí a un anciano negro. La mano del hombre, con la palma hacia abajo, bajaba y subía lentamente, como para decirle al joven automovilista: “Está bien, ahora cálmate”. El joven luchó visiblemente por controlarse, de pronto volvió a su auto, entró, cerró la puerta y partió sin añadir ni una palabra.

Son muchas las razones por las que los conflictos entran en escalada. Como en este altercado, la gente puede sentirse impulsada por la cólera y el miedo. Cada uno cree firmemente que tiene razón. Quizás una o cada una de las partes piense que es más fuerte que la otra y que ganaría una pelea. Es posible que comiencen a juntarse otras personas, y a tomar partido. De un momento a otro, una vendetta privada puede convertir a un vecindario pacífico en una zona de guerra.

La disputa entre Engel y el joven automovilista no terminó en violencia gracias a que alguien intervino, un tercero que surgió del grupo de curiosos. Aunque ninguna de las partes lo conocía, él tuvo la habilidad de comunicarse de un modo que impuso respeto. Sin decir una palabra, se manifestó contra la violencia. Fue una “tercera parte” o sencillamente “un tercero” prototípico.

REPENSAR EL CONFLICTO CON SUS TRES LADOS

Tuve mi primera vislumbre del tercero como alternativa no violenta sistemática en reemplazo de la fuerza durante una visita de investigación a los bosquimanos a principio de 1989. Los bosquimanos viven en la profundidad del desierto de Kalahari; por tradición son cazadores y recolectores nómades, aunque este modo de vida está desapareciendo rápidamente. Viven en pequeños grupos de unas veinticinco personas, insertados en redes más grandes de aproximadamente quinientas; son relativamente igualitarios y no tienen

líderes formales. Como un bosquimano Kung, llamado Twigum le respondió al antropólogo Richard Lee cuando éste insistía en preguntarle si tenían jefes, “Por supuesto que tenemos jefes. En realidad, todos somos jefes. Cada uno es el jefe de sí mismo.”

Los bosquimanos son perfectamente capaces de violencia (cada hombre posee flechas de caza impregnadas en un veneno mortal para los seres humanos), pero saben muy bien controlar los conflictos peligrosos. Puesto que no tienen un gobierno centralizado, quise saber de qué modo impedían que las disputas se volvieran violentas.

La resolución de conflictos en las sociedades más simples

Descubrí que el secreto del sistema de los bosquimanos para manejar los conflictos es la participación vigilante, activa y constructiva de los miembros de la comunidad allegados a los disputantes. “Se les pide a todos los amigos y parientes que traten de calmar a quienes pelean”, me explicó Korakoradue, un anciano bosquimano kua, mientras conversábamos sentados junto a la hoguera. Toda la comunidad se involucra.

Cuando surge un problema serio, todos se sientan hombres y mujeres por igual, y hablan, hablan.. y hablan. Todos tienen la oportunidad de decir lo que piensan. Este proceso abierto e inclusivo puede llevar días, hasta que la disputa literalmente se agota hablando. Los miembros de la comunidad trabajan duro para descubrir qué reglas sociales se quebraron como para generar tal discordia, y qué hay que hacer para restaurar la armonía social. Ese proceso de discusión se llama kgotla, y funciona como una especie de tribunal popular, salvo que no hay un jurado que vote ni un juez que pronuncie un veredicto: las decisiones se toman por consenso. A diferencia del juicio típico, en el cual una parte gana y la otra pierde, en este caso la meta es una solución estable que puedan respaldar tanto los dos disputantes como toda la comunidad. A medida que avanza la conversación grupal, gradualmente va cristalizándose un consenso sobre una solución apropiada. Después de asegurarse que ya no queda ninguna oposición ni mala voluntad, los ancianos expresan el consenso emergente.

Si alguna vez surge un estallido de cólera y hay una amenaza de violencia, la comunidad responde con rapidez. Algunos reúnen todas las flechas envenenadas, para ocultarlas lejos, en la maleza. Otros miembros del grupo tratan de separar a los antagonistas. Y se comienza a hablar.

Los bosquimanos no descansan hasta que la disputa está totalmente resuelta. Un anciano kua llamado Ramones me dijo: “En ningún caso se permite que una persona se vaya antes de que el problema esté solucionado. Si alguien pretende irse antes, lo vamos a buscar. Por lo general, la gente no queda enojada, así que no se van”.

Le hice una pregunta: “¿Y si se produce una disputa entre miembros de diferentes grupos?”

“Vamos a buscar a la persona del otro grupo. Si no quiere venir, todo nuestro grupo va a ver al otro y conversamos allí”.

Siete años más tarde visité a los semai, que viven en la profundidad de la selva pluvial malaya. Los semai, que tienen la reputación de ser tal vez la cultura más pacífica de la Tierra, también hacen un amplio uso de la comunidad en la resolución de sus disputas. Cuando surge un conflicto, tratan celosamente de no tomar partido, incluso cuando (sobre todo cuando) hay parientes cercanos o amigos involucrados. “Tomar partido no es una conducta apropiada”, me explicó un semai. Lo apropiado es animar al pariente a que resuelva su disputa.

Igual que los bosquimanos, los semai tienen largas conversaciones comunitarias, denominadas bcaraá. Me enteré de que iba a haber una bcaraá para examinar la conducta de un

padre que había golpeado a su niño de 4 años por arrancar plantas del campo. El padre hizo algo incorrecto, me explicaron. Los semai no creen que sea conveniente golpear a los niños ni obligarlos a hacer algo, ni siquiera reconvenirlos. La lección de esa bcaráa fue no solo la desaprobación de la fuerza, sino también la aprobación de modos alternativos de abordar la cuestión, hablando y disculpándose.

La bcaráa no solo se organiza para las disputas entre adultos, sino también cuando hay conflictos entre niños. Cuando un niño semai golpea a otro, los adultos, en lugar de castigarlo, convocan a una bcaráa de niños. Todos los pequeños se sientan en círculo, discuten lo que ha sucedido y hablan acerca del modo de resolver la cuestión y reparan la relación dañada. La disputa es útil para todos, porque aprenden a manejar pacíficamente las frustraciones y las diferencias.

El desafío en las sociedades modernas

Nuestras sociedades altamente pobladas, urbanizadas y tecnológicamente complejas, no podrían ser más diferentes de estas sociedades simples como la de los semai y los bosquimanos. Pero, por lo menos en un aspecto crucial, enfrentamos, el mismo desafío. A medida que las familias, los lugares de trabajo y los sistemas políticos modernos se vuelven menos jerárquicos y más horizontales, nuestro gran problema consiste en aprender a manejar cooperativamente las diferencias, como lo hacen las sociedades más simples. Nuestra tarea no es copiar sus kgotla y bcaráa, sino idear nuestros propios modos de movilizar la comunidad para que ayude a resolver los conflictos.

En nuestras sociedades el pensamiento convencional afirma que el conflicto tiene dos lados: esposo contra esposa, sindicato contra empleador, árabes contra israelíes. La introducción de un tercero constituye casi una excepción, una aberración, como si alguien se entrometiera en los asuntos de otro. Tendemos a olvidar lo que las sociedades más simples de la Tierra saben desde hace mucho tiempo: que todo conflicto tiene, en realidad, tres lados. Ninguna disputa se produce en un vacío. Siempre hay otros alrededor: parientes, vecinos, aliados, neutrales, amigos, espectadores. Todo conflicto se produce en el seno de una comunidad que constituye "el tercer lado" de cualquier disputa.

El tercer lado es la comunidad circundante, que sirve como contenedor en cualquier conflicto en escalada. Si falta ese contenedor, los conflictos graves entre dos partes se convierten fácilmente en una lucha destructiva. Pero en el seno del contenedor el conflicto puede transformarse gradualmente, y pasar de la confrontación a la cooperación.

El sistema inmunitario del cuerpo es una buena analogía para el tercer lado. Cuando una célula es atacada por un virus, envía una alarma química que despierta las dendritas que duermen en todos los tejidos. Las dendritas, a su vez, movilizan a las células T, que se lanzan al rescate. Si las células T corresponden aproximadamente a la policía y a los custodios del orden en el mundo, las dendritas serían la comunidad circundante, a la que hay que despertar para que detenga el conflicto destructivo. El tercer lado sirve entonces como una especie de sistema inmunitario social que impide la difusión del virus de la violencia.

En la zona carbonífera donde trabajé como mediador y árbitro, había una célebre canción sindical, cuya letra decía: "¿De qué lado estás?". Era un llamado elocuente a unirse, en lugar de no hacer nada. Los bosquimanos y los semai concordarían de todo corazón con el llamado a no permanecer pasivamente al margen en una disputa, pero jamás dirían que en un conflicto solamente hay dos lados. Al desafío de la canción, "¿De qué lado estás?", ellos les podrían responder en su propio idioma: "Del tercer lado".

DE LA FAMILIA NUCLEAR A LA FAMILIA HUMANA

El hecho de pasar algún tiempo en otras sociedades suele tener el efecto de permitir una mirada nueva sobre la propia cultura. Esto fue lo que me sucedió después de mi visita a los bosquimanos y los semai. En todo lo que miraba (desde una mesa servida para la cena hasta una sala de reunión del directorio de una empresa, y desde el concejo deliberante hasta un juzgado) comencé a ver las huellas del tercer lado en acción. Esto iba mucho más allá de las actividades de un mediador profesional, como yo mismo lo era. Era la comunidad en sí (en la forma de vecinos, parientes y amigos) la que actuaba como un tercero para facilitar la prevención y la resolución de los conflictos. Si bien estos ejemplos son todavía excepciones en las sociedades modernas, sugieren lo que el tercer lado puede hacer si algún día adquiere fuerza y este tipo de intervenciones pasan a ser la norma.

En la familia

“Una noche, mi madre y su novio empezaron a discutir totalmente de adónde iban a ir”, cuenta Marquise Johnson, una joven de 18 años formada como mediadora escolar en uno de los peores vecindarios de Cleveland. “Tuve que hacerlos sentar. Eso fue lo más difícil, porque cuando les dije que se sentaran lo único que hicieron fue mirarme fijamente. Pero yo insistí: ‘Voy a ayudarlos a resolver este problema; ¿se pueden sentar, por favor?’. Terminamos riéndonos. Yo estaba orgullosa. ‘Cuando termine el colegio quiero ser asistente social o psicóloga’.

Si bien las costumbres norteamericanas para abordar los conflictos domésticos difieren mucho de los hábitos de los semai, la realidad es que la comunidad circundante empieza a abandonar su pasividad, en favor de una intervención activa. Los casos de niños maltratados y mujeres golpeadas ya no se consideran, como era tradicional, “asuntos de familia”. Los vecinos hacen sonar la alarma, e intervienen los asistentes sociales, la policía y la justicia. Los albergues para mujeres golpeadas ofrecen refugio y asesoramiento.

Al mismo tiempo, se está expresando un “sí” al diálogo. Los grupos de apoyo, el asesoramiento marital, la mediación familiar, se están volviendo mucho más comunes, y no solo entre las clases más acomodadas. Los padres de Jane, una niña de 12 años, estaban tan atareados discutiendo que no pensaban en lo que sentía ella. “Después de ir a la mediación -recuerda Jane- empezaron a escucharse más entre ellos, y a escucharme a mí”.

“Sin la mediación familiar -añade el padre-, me parece que todavía estaríamos peleando y haciendo más daño a todos los de alrededor”.

Así como los bosquimanos insisten en resolver amigablemente las disputas antes de permitir que cada parte se vaya por su lado, son cada vez más los divorcios que se inician con un intenso esfuerzo tendente a dejar resueltas las cuestiones económicas y la custodia de los niños, de un modo cooperativo, a través de la mediación, a fin de preservar una buena relación entre las partes. Esto puede suceder incluso cuando los hijos ya son grandes; como dijo una mujer divorciada: “Vamos a ser abuelos juntos”.

En los lugares de trabajo

En los lugares de trabajo, desgarrados por rivalidades entre departamentos, juicios empresariales, huelgas, quejas laborales y violencia inesperada, también hay signos de la actuación del tercer lado. “Cuando mis representantes de ventas entran en conflicto, es por clientes y por territorios”, dice Michael Rosenberg, presidente de un servicio de reparto de comida a domicilio. Cuando su personal de ventas discute, él le pide que intercambien clientes o que trabajen en equipo. “De este modo explica, se ven obligados a ayudarse

recíprocamente por el bien de la empresa, en lugar de preocuparse por proteger su propio territorio”.

Millares de empresas y organismos gubernamentales han designado ombudsman o mediadores que se dedican exclusivamente, en algunos casos en términos confidenciales, a ayudar a los empleados a resolver las disputas que tienen entre ellos y con la gerencia. La mediación que antes se usaba solo para zanjar los desacuerdos contractuales entre la gerencia y el sindicato, se está utilizando cada vez más para resolver las quejas de empleados y consumidores. Muchas empresas están también comprometiéndose de antemano a emplear la mediación y el arbitraje, antes que los tribunales, para solucionar sus disputas con clientes, proveedores y asociados. Entre las mil empresas más grandes de los Estados Unidos, casi el 99 por ciento informan haber empleado la mediación para solucionar una disputa, a fin de ahorrar dinero, lograr un acuerdo más satisfactorio y preservar una buena relación.

En muchas organizaciones hay facilitadores que trabajan con equipos transfuncionales para superar los problemas que se plantean entre distintos departamentos. Los gerentes están aprendiendo a mediar entre sus compañeros de equipo, sus empleados y, a menudo, entre sus múltiples jefes. El éxito de la empresa está empezando a depender de la capacidad de su personal para resolver los innumerables conflictos que se suscitan entre producción y comercialización, ventas y oficinas centrales, empleados y supervisores. Y alcanzar el “triple triunfo”: una solución buena para cada lado y para la compañía como un todo.

En la comunidad

A principios de la década de 1990, la violencia juvenil en Boston parecía fuera de control. Había un tiroteo cada día y medio, lo cual triplicaba la frecuencia de los últimos diez años. En Halloween, un niño de 9 años había caído bajo el fuego cruzado entre pandillas, lo mismo que un adolescente que se dirigía a una reunión antidrogas. Pero después de que en 1992 murieran más de 20 jóvenes por disparos de armas de fuego, la tasa cayó a cero en 1996.

Según Paul Evans, comisionado policial de Boston, la clave fue la “colaboración”. Se movilizó toda la comunidad. La policía trabajó estrechamente con los maestros y los padres en la identificación de chicos que faltaban a clases o estaban obteniendo notas bajas. Los organismos del gobierno local y las empresas instrumentaron asesoramiento psicológico, programas educativos y tareas fuera de la escuela para los jóvenes perturbados. Los hogares de estos jóvenes fueron visitados por asistentes sociales. Ministros y pastores actuaron como mentores y proporcionaron familias sustitutas a los chicos que nunca habían tenido dos progenitores en su casa, y a veces ni siquiera uno. Consejeros comunitarios (a menudo ex miembros de pandillas) comenzaron a acompañar a los pandilleros, para enseñarles a manejar sus conflictos con palabras, sin armas.

No solo Boston hizo un buen uso del tercer lado. En todos los Estados Unidos, las disputas comunitarias de todo tipo (desde perros que ladran o problemas con terratenientes hasta juguetes de niños abandonados en la acera) se someten cada vez más a la mediación de voluntarios entrenados de la comunidad. “Yo recomendaría el proceso [de la negociación mediada] para cualquier disputa que parezca insoluble”, dice el juez Clarence Seeliger, quien ha sido testigo de que la mediación resolvió en Atlanta duras disputas de casi un cuarto de siglo acerca de la traza de una autopista a través de los vecindarios locales. “Ellos [los del tercer lado] probablemente impidieron que sacáramos las armas

y nos disparáramos por encima de la mesa”, dice Hal Rives, líder de unos de los bandos disputantes. “No creo que hubiéramos llegado [al acuerdo] sin ellos”.

Igual que entre los semai, también los jóvenes están aprendiendo a mediar. “Si no hubiéramos tenido mediación, me habría peleado con ellas”, dice Alisha, una alumna de sexto grado en la Martin Luther King School. Dijo que le había hecho una pregunta a su compañera Elizabeth, y esta había respondido poniéndole apodosos y “cara de asco”. Pero en lugar de pelear, Alisha y Elizabeth fueron al Centro para la Resolución de Conflictos, en la planta baja de la escuela, donde pidieron ayuda a un compañero entrenado en mediación. “Resolvieron el problema acordando que tratarían de llevarse bien, sin que ninguna pretendiera hacerse la viva con la otra”, explicó Patrice Culpepper, el alumno de undécimo grado que medió en el caso. “Después hubo seguimiento, y las dos estaban cumpliendo”.

En más de cinco mil escuelas de los Estados Unidos, los niños están recibiendo entrenamiento como mediadores entre compañeros. No esperan a que les lleguen los problemas, sino que van a los patios de juego y a los corredores donde esos problemas se generan. Lo típico es que trabajen en parejas, un niño y una niña; se acercan a los compañeros que están discutiendo o peleando, y les preguntan si quieren hablar sobre un conflicto. Se establecen algunas reglas simples: no interrumpir al otro, hablar sobre los propios sentimientos, buscar una solución. La tasa de éxito es alta. Por ejemplo, en la Melrose Elementary School de Oakland se le ha atribuido al programa de mediación una reducción sustancial de la violencia, y hay cincuenta veces menos suspensiones.

Esta tendencia a la resolución consensual de las disputas no se limita a los Estados Unidos. Está apareciendo en todo el mundo, a menudo sobre la base de las tradiciones de mediación propias de cada sociedad y cultura. Los hawaianos tienen la tradición del ho’oponopono los palestinos la llaman sulha, y entre los pueblos del Cáucaso los mediadores son los ancianos. Difundiéndose de una sociedad a otra, aprendiendo de las tradiciones locales, la mediación se está convirtiendo en un movimiento de escala mundial.

En un mundo en guerra

Todo empezó como un diálogo entre profesores y activistas del movimiento pacifista. El sociólogo noruego Terje Rod Larsen y su esposa, la diplomática noruega Mona Juul, iniciaron en su país una serie de conversaciones de paz directas, secretas y extraoficiales, entre israelíes y palestinos. Los primeros representantes israelíes fueron dos académicos pacifistas, Yair Hirschfeld y Ron Pundic, vinculados con el liderazgo judío. La Organización para la Liberación de Palestina fue representada por el economista Abu Alaa y dos ayudantes, Hassan Asfour y Mahek el Kurd. Las conversaciones terminaron convirtiéndose en oficiales, y en 1993 produjeron el Acuerdo de Oslo, registrado para todo el mundo con un apretón de manos televisado, en los jardines de la Casa Blanca, entre el líder árabe Yasser Arafat y el presidente israelí Yitzhak Rabin. Aunque solo se había dado un paso en la tortuosa senda hacia la paz en el Cercano Oriente, constituyó el mayor logro sobre el conflicto violento en décadas.

El tercer lado está interviniendo cada vez más para ayudar a resolver las disputas internacionales que antes solo podían zanjarse mediante la guerra. El Vaticano evitó una guerra por las islas del Canal de Beagle entre Argentina y Chile, gracias a una mediación que llevó a una división del territorio mutuamente aceptable. La mediación de la comunidad internacional ha puesto fin a guerras en Namibia, Mozambique, Camboya, Nicaragua y Guatemala. No intervienen solamente los gobiernos. Igual que en aquellas conversaciones de Oslo, cada vez son más las organizaciones no gubernamentales y los ciudadanos priva-

dos que trabajan en forma paralela con los diplomáticos oficiales para reunir a las partes y facilitar las conversaciones. A la Comunidad Sant' Egidio, una reunión de comunidades cristianas, se le atribuye el haber facilitado el final de la guerra de Mozambique.

A veces el tercer lado va más allá e interviene por la fuerza, para detener la agresión y la guerra. Con el público mundial continuamente consternado por las masacres y violaciones contra musulmanes indefensos en Bosnia, finalmente intervinieron las fuerzas internacionales, destruyeron los arsenales serbios, y ayudaron a los ejércitos musulmán y croata a crear un equilibrio de poder, de modo que finalmente los serbios estuvieron dispuestos a conversar. El acuerdo de paz posterior generado por mediadores internacionales, está siendo puesto en vigor, en el momento en que escribimos esto, por las fuerzas de paz de veinticuatro países.

De un ámbito a otros

El tercer lado cruza todos los ámbitos. Lo que los niños aprenden en la escuela, comienzan a aplicarlo en la familia. Según cuenta Makita Moore, una mediadora escolar de 15 años: "Antes [de mi entrenamiento], cuando mi madre venía y me hablaba, yo solía enojarme mucho, pero ahora sé escuchar. Y cuando no levanto la voz, ella me escucha a mí. De modo que nos llevamos mejor". Lo que los sudafricanos blancos y negros aprendieron en las negociaciones laborales durante la década de 1980 contribuyó sustancialmente a la irrupción de las negociaciones políticas que en la década de 1990 pusieron fin al apartheid. La violencia no es el único fenómeno contagioso. También se contagia la cooperación.

¿QUÉ ES EXACTAMENTE EL TERCER LADO?

El tercer lado es gente (de la comunidad) que, usando un cierto tipo de poder (el poder de los pares) desde una cierta perspectiva (una base común), en respaldo de un determinado proceso (de diálogo y de no-violencia), apuntan a un cierto producto (un "triple triunfo").

Gente de la comunidad

A diferencia del árbitro definitivo, en la forma de un rey o de un Estado autoritario, el tercer lado no es un individuo o una institución trascendente que todo lo domine, sino la voluntad emergente de la comunidad. Es un impulso que emerge de las relaciones vitales que unen a cada miembro de la comunidad con cada uno de los otros miembros de la comunidad.

Tal vez resulte difícil pensar de qué modo esa entidad amorfa podría impedir las luchas graves. De modo natural, las personas recurren a una autoridad superior que solucione sus conflictos con la fuerza. Pero la coexistencia genuina no puede imponerse desde arriba. En última instancia, solo puede surgir de las partes y de quienes las rodean. Así como una autoridad planificadora central no puede regir eficientemente, por medio de decretos, una economía compleja y dinámica (según lo ha demostrado claramente el fracaso del comunismo soviético), del mismo modo sería totalmente inadecuada una respuesta de arriba hacia abajo para los conflictos dinámicos y complejos. En el mercado libre es necesario que la iniciativa provenga de cualquier parte y de todas, de los ciudadanos privados, las instituciones, y también del gobierno. El mercado libre es la creación de una multitud de individuos y organizaciones que interactúan sin restricciones entre sí. Lo mismo se aplica al tercer lado. Una persona puede realizar aportes a ese tercer lado, pero ninguna

lo gobierna. Igual que el mercado, “se organiza a sí mismo”, según sus propias leyes naturales. A medida que cada individuo realiza su pequeño aporte, se materializa un fenómeno poderoso.

Usar el poder de los pares

En una de las fábulas de Esopo, el Viento Norte y el Sol discuten sobre quién es más poderoso. Finalmente acuerdan realizar una prueba; quien pueda sacarle la capa a un pastor errante ganará la discusión. Primero le toca el turno al Viento Norte, que sopla con toda su fuerza, con lo cual lo único que consigue es que el muchacho se arrope con su capa más ajustadamente. Después es el turno del astro, que calienta al pastor con sus rayos. Muy pronto el joven decide desprenderse de la capa y tomar un baño de sol.

Si el Viento Norte representa el enfoque tradicional de la fuerza superior, el Sol es el enfoque del tercer lado. Usa el poder de la persuasión. Influye sobre las partes apelando sobre todo a los intereses de ellas mismas y a las normas comunitarias. El tercer lado tiene el poder que ejerce la presión de los pares y la fuerza de la opinión pública. Es el poder de la gente.

Un experimento simple puede revelar la influencia del tercer lado en su forma más elemental. Introduzcamos a un tercero neutral en cualquier discusión entre dos personas. Aunque este tercero no hable, el tono de las partes comenzará habitualmente a moderarse, y su conducta será más controlada. Si ese tercero impone un respeto especial, el efecto será incluso más acentuado.

En los conflictos no hay por lo general una única tercera parte posible, sino una multitud. Es posible que individualmente las personas no demuestren mucha influencia, pero colectivamente son en potencia más poderosas que cualquier par de partes en conflicto. Organizándose en una coalición, pueden equilibrar el poder entre las partes que disputan y proteger a la más débil. “¿Ven estas varillas que tengo en la mano? – le preguntó en una oportunidad a su grupo Tsamko, un bosquimano ju/hoam-. Una varilla sola puede romperse fácilmente, pero si uno junta muchas de estas varillas iguales, no se pueden romper”.

En última instancia, el poder no proviene del gobierno ni tampoco de una fuerza superior, sino de las personas que eligen obedecer o no obedecer al gobierno, respetar o no respetar una fuerza superior. Si es posible movilizar la voluntad del pueblo, ella prevalecerá.

Desde una perspectiva con una base común

Un alto ejecutivo que asistía a una de mis clases de negociación contó que, en una autopista de cuatro carriles, no había advertido que un automovilista que iba detrás de él trataba de pasarlo. Ese conductor frustrado finalmente se adelantó por la derecha, le tocó bocina y le dirigió un gesto insultante. El ejecutivo se enfureció, aceleró y comenzó a adelantarse al otro automóvil, también por la derecha. Cuando lo tenía a la par, bajó la ventanilla para gritar una respuesta; el otro conductor hizo lo mismo. Pero, de pronto, para su propia sorpresa, el ejecutivo se encontró diciendo: “Discúlpeme. Lo lamento”. Por un momento, el otro automovilista quedó mudo, y después también dijo: “Discúlpeme usted”. Terminaron haciéndose señas de que dejaban libre el paso. “Usted primero”. “No, no, primero usted”.

“¿Qué pasó con su furia?”

“No lo sé -contestó el hombre-, supongo que de pronto me di cuenta de lo ridículo que era el conflicto”.

Esta es una perspectiva propia del tercer lado y, según lo ilustra este relato, resulta ac-

cesible incluso para las partes disputantes. Casi siempre se piensa que ante una posición hay solo dos actitudes posibles: a favor o en contra. Pero por lo general existe una tercera. Desde este tercer punto de vista, se puede comprender adecuadamente cada uno de los enfoques que compiten. Suele ocurrir que los intereses compartidos son más importantes que las diferencias. Las personas recuerdan que, finalmente, todas pertenecen a la misma extensa comunidad.

Los terceros pueden ayudar a los disputantes a lograr esta perspectiva. “En pocos minutos el mediador logró que yo y la persona con la que estaba peleando nos riéramos juntos -comentó un estudiante secundario de Nueva York-. Comprendí que, si podía hablar y actuar con calma en lugar de enfurecerme, nunca volvería a tener que pelear”.

Respaldo a un proceso de diálogo y de no-violencia

En un arrozal de Vietnam, al principio de la guerra, en medio del fuego cruzado de soldados estadounidenses y hombres del Viet Cong, seis monjes avanzaron hacia el frente. “No miraban a derecha ni a izquierda. Atravesaban el campo en línea recta -recuerda David Busch, uno de los soldados-. Fue realmente extraño, porque nadie les disparó. Y, después de haberlos visto caminar por el sendero que estaba al pie de nuestras defensas, de pronto me desprendí de la lucha. Sentí que no quería seguir haciendo lo mismo, por lo menos no ese día. Todos deben de haber sentido lo mismo, porque el hecho es que desistimos. Sencillamente, dejamos de pelear”.

Igual que los monjes que atravesaron el arrozal, o el anciano de la esquina de Manhattan, el tercer lado, sin abrir la boca o en voz alta, le dice “no” a la violencia. De forma recíproca, el tercero le dice “sí” al diálogo. Como entre los bosquimanos y los semai, los del tercer lado exhortan a los disputantes a sentarse y hablar con respeto de sus diferencias. En otras palabras, los del tercer lado ponen el foco en el proceso. Para ellos, el modo en que las personas manejan sus diferencias es tan importante como el resultado al que llegan.

Apuntar a un “triple triunfo”

La disputa había durado nueve años y, sin resolverse, seguía su curso hacia la Suprema Corte de los Estados Unidos. El Departamento de Transporte de Georgia quería que una autopista atravesara un barrio histórico de Atlanta. Los residentes de la zona se oponían. Toda la comunidad aspiraba a que la disputa quedara resuelta y se instrumentara la solución antes de las Olimpiadas que iban a celebrarse en la ciudad. Intervinieron dos mediadores y, en nueve reuniones, ayudaron a las partes a encontrar una salida: una avenida de cuatro carriles a nivel del suelo, con una expansión sustancial del predio para estacionamiento. Las dos partes y la comunidad se declararon igualmente satisfechas.

Como en este caso, los terceros tratan de lograr una resolución que satisfaga las necesidades legítimas de los disputantes y al mismo tiempo las de toda la comunidad. En otras palabras, la meta del tercer lado es “un triple triunfo”.

¿QUIÉN ES EL TERCER LADO?

Durante décadas, Sudáfrica fue el principal ejemplo de injusticia racial en el planeta. En mi primera visita al país, a principios de 1989, casi todas las personas a las que entrevisté esperaban que la represión, el terrorismo y la guerrilla continuaran durante mucho tiempo. Mis propias experiencias parecían confirmar este punto de vista. Unos días antes

de mi planeada cita con el antropólogo David Webster, un decidido enemigo del apartheid, él fue asesinado en la puerta de su casa, en presencia de su mujer, por un escuadrón de la muerte que tenía el respaldo del gobierno. Unas semanas después de haber pasado una noche conversando en Namibia con Anton Lubowski, un opositor político al gobierno sudafricano, también él cayó bajo las balas de un escuadrón de la muerte. El conflicto parecía irresoluble.

Seis años más tarde, en una nueva visita a Sudáfrica, me pareció encontrarme en un país diferente. El presidente era Nelson Mandela, quien en mi otra visita todavía estaba preso. El presidente anterior, F.W. de Klerk, era vicepresidente segundo de Mandela. Blancos y negros, antes separados por un abismo aparentemente infranqueable, estaban encontrando modos de trabajar juntos en provecho de una Sudáfrica pacífica y próspera. En lugar de balas había puentes.

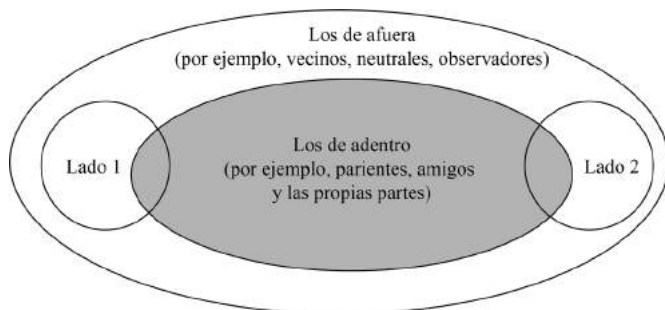
En ese momento, las transformaciones del conflicto en Sudáfrica parecían así milagrosas, pero en realidad fueron el resultado de acciones prácticas coordinadas del tercer lado en tres formas que se detallan a continuación:

Los de afuera

El mundo externo se opuso enérgicamente al racismo institucionalizado del régimen del apartheid. Los gobiernos impusieron sanciones económicas. Las federaciones deportivas condenaron al ostracismo a los equipos sudafricanos. Las Naciones Unidas respaldaron en términos políticos y económicos al Congreso Nacional Africano de Mandela. Las organizaciones intergubernamentales enviaron a grupos de eminentes hombres de Estado para que mediaran. Las iglesias movilizaron la conciencia pública, y los estudiantes universitarios realizaron protestas. Bajo una intensa presión, las universidades y las empresas de los Estados Unidos tomaron la decisión de dejar de invertir en Sudáfrica. Desde los ciudadanos comunes, hasta los gobiernos, todos los de afuera que constituyen el tercer lado se unieron para apoyar una comunidad democrática.

¿QUIÉN ES EL TERCER LADO?

El tercer lado está constituido por los de afuera (involucrados indirectos) y los de adentro (involucrados directos)



Los de adentro

Los de adentro del tercer lado eran incluso más críticos. Nelson Mandela y F.W. de Klerk eran ampliamente respaldados por sus propios grupos, y luchaban con energía para proteger sus intereses, pero, curiosamente, esos dos hombres también desempeñaron el papel del tercer lado, en busca de una solución no violenta. Sin duda, un par de los de adentro, uno de cada lado, constituye a menudo el tercero más eficaz; por separado, ninguno de los dos puede ser visto como neutral, pero juntos se equilibran. Como alguien de afuera y neutral, a mí me impresionaron las considerables virtudes de los de adentro del tercer lado. En contraste con los de afuera, los de adentro del tercer lado tienen un conocimiento íntimo del conflicto y de sus actores. También es más probable que sigan trabajando a lo largo de la instrumentación del acuerdo.

Mandela y De Klerk contaban con la colaboración de otros de adentro del tercer lado decididos a tender puentes sobre el abismo del color. La Iglesia y los líderes empresariales se unieron al gobierno blanco, al Congreso Nacional Africano y a otros grupos políticos en la formulación del Acuerdo Nacional de Paz, una red de comités de resolución de disputas, sin precedentes, que cubría todo el país, en los niveles local, regional y nacional. Estos comités, constituidos por miembros de las diferentes comunidades que nunca antes habían conversado o trabajado juntas, lograron desactivar muchas confrontaciones violentas entre la policía blanca y los ciudadanos negros, y proporcionaron asimismo un entrenamiento básico sobre los fundamentos de la democracia.

De este modo emergió una masa crítica de protagonistas del tercer lado desde adentro y un centro nuevo y fuerte capaz de resistir las presiones polarizadoras de los extremistas de ambos lados. Los del tercer lado desde afuera ayudaron, pero en última instancia fueron los del tercer lado desde adentro quienes hicieron el trabajo real.

¿Un tercer lado interior?

Encarcelado durante veintisiete años, tratado con dureza por los blancos, Nelson Mandela encontró de algún modo dentro de sí mismo la fuerza para perdonar a sus captores, los opresores de su raza. Me impresionó el hecho de que, cuando hablaba de sus adversarios blancos, ni su voz ni su rostro dejaban traslucir ningún rencor. Y si bien este cambio interior del corazón fue un acto solitario de búsqueda del alma por parte de un individuo, no se detuvo allí. Pues, con la esperanza de reconstruir una Sudáfrica en la cual blancos y negros pudieran vivir juntos en paz y prosperidad, Mandela logró persuadir primero a sus compañeros, y después a su pueblo, de que también ellos siguieran la misma difícil senda de perdón y reconciliación. De este modo, un acto espiritual individual generó el cambio efectivo de millones de personas, una fuerza política con efectos de largo alcance.

Del otro lado de la línea divisoria, F.W. de Klerk, antes defensor extremo del sistema del apartheid, comprendió que se trataba de un error terrible, cuyo resultado era una discriminación injusta y el dominio de la mayoría por la minoría. Al reconocer este error públicamente, ayudó a que su propia gente, rígidamente apegada a las viejas costumbres, aceptara la necesidad de renunciar a muchos de sus privilegios y a una gran parte de su poder, en favor de la mayoría negra.

La magnitud y la rapidez sorprendentes de la transformación sudafricana no se pueden explicar solo como consecuencias de un cambio de mentalidad; se necesitó asimismo un cambio de corazón y de espíritu. Puesto que no es tan visible como alguno del tercer lado de afuera o de adentro, el "tercer lado interior" resulta más difícil de describir.

Pero, aunque sea nebuloso, no se puede negar su poder; en el análisis final, los conflictos profundamente arraigados se resuelven en gran medida por la vía del trabajo emocional, psicológico y espiritual de las partes. El tercer lado se pone de manifiesto como una especie de conciencia en el seno del individuo comprometido en el conflicto. Es la voz que nos exhorta a curar los viejos agravios; es la capacidad para escuchar al otro lado y demostrar empatía; es el impulso de respetar las necesidades humanas básicas de todas las personas.

El tercer lado interior valora instintivamente la vida y aborrece la violencia. En la Segunda Guerra Mundial, el Ejército de los Estados Unidos descubrió con sorpresa que por lo menos tres de cada cuatro tiradores, entrenados para matar y a los que se ordenaba hacerlo, resolvían no disparar cuando tenían realmente en la mira a la persona que era su blanco. Lo más desconcertante es que esto ocurría incluso cuando el propio tirador corría el peligro de recibir un balazo. Esos hombres se abstendían de disparar mientras no se sentían observados por el oficial al mando.

Los psiquiatras encontraron que la causa principal de la fatiga de combate no era el miedo a morir, sino el miedo a matar. El coronel S.L.A. Marshall, que entrevistó a los soldados de infantería, llegó a la conclusión siguiente:

Por lo tanto, es razonable pensar que el individuo promedio sano y normal (el hombre que puede soportar la tensión mental y física del combate) tiene sin embargo una resistencia interior, y por lo general no consciente, a matar a un semejante, y que no tomará la vida de nadie por voluntad propia si le resulta posible eludir esa responsabilidad. Aunque no puede analizar sus propios sentimientos tan profundamente como para saber qué es lo que le ocurre, hay sin embargo algo que detiene su mano. En el momento esencial, y sin saberlo, se convierte en un objeto de conciencia.

La resistencia interior a la violencia es un secreto bien guardado, pues (y esto es interesante) cada tirador, según surgió de las entrevistas, creía ser el único que estaba obediendo la orden de disparar. Aunque es obvio que la resistencia a la violencia se puede debilitar, también puede ser fortalecida. En esto reside el potencial que tiene el despertar al tercer lado interior.

Todos juntos

Los del tercer lado de afuera fortalecen a los del tercer lado de adentro; estos movilizan a los de afuera, y unos y otros reciben la inspiración del tercer lado interior. Trabajando juntos, pueden transformar incluso un conflicto tan intratable como el de Sudáfrica.

NOSOTROS SOMOS EL TERCER LADO

En la primavera de 1987 visité el cuartel general del Comando Aéreo Estratégico de los Estados Unidos, con base en Omaha Nebraska. En la recorrida, mis colegas académicos y yo recibimos una información completa sobre todos los aspectos de la preparación del país para una guerra nuclear con la Unión Soviética. Nuestro guía militar nos llevó a los recintos subterráneos, y nos explicó de qué modo era posible comunicarse desde allí con todos los silos misilísticos y bases de bombarderos de los Estados Unidos. Al final de la visita abordamos la aeronave gigantesca que utilizaría el Presidente durante un ataque nuclear. El plan consistía en permitir que el primer mandatario despegara y pudiera continuar dirigiendo la guerra. El avión estaba atestado de equipos de comunicación, y arrastraba una antena enorme que le permitiría al Presidente comunicarse incluso con un submarino comando sumergido en las profundidades del Océano Pacífico. Todo estaba previsto hasta en los mínimos detalles, y una tripulación adiestrada de ochenta personas se mantenía

alerta para levantar vuelo en cualquier momento del día o la noche.

Cuando nuestro guía hizo una pausa para responder preguntas, levanté la mano: “No quiero ser presuntuoso, pero si yo estuviera en los zapatos del Presidente, y en medio de una crisis nuclear, la primera persona con la que querría hablar sería el primer ministro soviético, para que pensáramos el modo de detener la guerra. ¿Tiene este aeroplano conexión con el teléfono rojo, y lleva un traductor de ruso a bordo?”

El oficial del Departamento de Defensa me miró a los ojos y respondió: “La comunicación con los rusos no es nuestro trabajo. Es el trabajo del Departamento de Estado”.

La misma actitud de “no es nuestro trabajo” se apodera de nosotros cuando tenemos que enfrentar los conflictos destructivos que nos rodean. Cuando surge una disputa, nuestro primer impulso es apartarnos, sobre la base de que no es asunto nuestro. O bien tomamos partido. De uno u otro modo, contribuimos a la escalada del conflicto. Para parafrasear a Edmund Burke, lo único necesario para el triunfo de la fuerza es que la buena gente no haga nada.

Pero el trabajo de parar las peleas es demasiado importante como para dejarlo en manos de los otros. No es posible encargarlo a líderes extraordinarios como Mandela, o a las autoridades. Según lo han reconocido hace ya mucho tiempo sociedades simples como la de los semai, todos tenemos la responsabilidad de impedir el conflicto destructivo. “Tienes que ayudar a resolver la disputa –me explicó un semai-. Si no intervienes, y sucede algo entre los dos disputantes, eres el responsable”. “Los amigos de toda la vida no permitirían que los amigos peleen”, es el lema de una exitosa campaña de los medios contra la violencia en Boston. Ese podría ser también el lema del tercer lado.

El tercer lado implica una nueva responsabilidad. Significa, como entre los semai, que cada persona, organización y nación es responsable por los conflictos que tienen lugar a su alrededor. Nosotros podemos no pensar acerca de nosotros mismos como parte del tercer lado, y generalmente así pensamos. Sin embargo, cada uno de nosotros tiene la oportunidad de ayudar a detener las peleas destructivas de nuestro alrededor. Y aun cuando no hubiera ningún tercero presente, cada uno de nosotros puede elegir mediar nuestras propias disputas parándonos en el lugar del tercer lado.

Asumir el papel del tercer lado no es una responsabilidad sencilla. Lleva tiempo y consume energías. Quienes lo hacen pueden ser criticados por una o por ambas partes, acusados de “interferir” o “entrometerse”. Y en situaciones potencialmente violentas, los miembros del tercer lado incluso pueden correr el riesgo de sufrir daños físicos.

Puesto que los conflictos amenazan la felicidad de nuestras familias, la productividad de nuestros lugares de trabajo y la seguridad de nuestras comunidades, asumir el papel del tercer lado es cada vez más una cuestión de interés propio. Todos somos en cierto modo “propietarios” de los conflictos que nos rodean.

En resumen, el tercer lado no es un otro misterioso o especial. El tercer lado somos nosotros, cada uno actuando individualmente o todos nosotros actuando juntos. Cuando se trata de parar peleas, la clave faltante está en nuestras manos.

EL POTENCIAL DEL TERCER LADO

En cierto sentido, el tercer lado no es nada nuevo. Está en acción alrededor de nosotros. Solo que aún no es consciente de sí mismo. No tenemos un nombre específico para él. No hay un reconocimiento de su potencial. Tampoco aceptamos la idea de una responsabilidad común por los conflictos que surgen a nuestro alrededor.

Aunque no siempre pensé acerca de él en estos términos, durante toda mi vida profesio-

nal como mediador y escritor he sido un estudioso del tercer lado. Sin embargo, me parece que recién ahora he comenzado a vislumbrar sus extraordinarias posibilidades.

Una historia de la Segunda Guerra Mundial refleja, a mi juicio, el potencial del tercero. En el corazón de la Europa dominada por los nazis, cuando millones de judíos eran arrancados de sus comunidades y enviados a los campos de la muerte, una comunidad de trescientos granjeros asumió la responsabilidad de ofrecer un refugio a un grupo de esos judíos perseguidos hasta que pudieran trasladarse a lugares seguros. Durante cuatro años los aldeanos de Le Chambon arriesgaron sus vidas defendiendo a personas inocentes contra los nazis y sus mercenarios. La cantidad de personas protegidas no fue pequeña. Según estimaciones pudieron salvarse unos dos mil quinientos judíos, la mayoría eran niños.

Las autoridades advirtieron lo que ocurría en Le Chambon. La aldea no estaba lejos de la capital francesa, en ese entonces Vichy, y los funcionarios intentaron varias veces que los aldeanos entregaran a sus protegidos. Enviaron policías y autobuses, pero la gente de la aldea se negó a cooperar y ocultó a los perseguidos. Cuando los nazis asumieron el control directo de la región, la Gestapo capturó a algunos niños, que fueron deportados, junto con quienes los habían albergado, a los campos de la muerte. La Gestapo también sentenció a muerte al doctor Roger Le Forestier, un líder local, como ejemplo para el resto de la población. Pero incluso con sus vidas y las vidas de sus familiares directamente amenazadas, los aldeanos se negaron a entregar a los refugiados judíos.

Por cierto, la valentía de esas personas hizo cambiar de opinión y conmovió a varios de sus oponentes. Finalmente, el gobierno de Vichy no puso ningún entusiasmo en cumplir con las instrucciones de los nazis. Más tarde, el comandante militar de la región, el mayor Schmeihling, conmovido por el testimonio del doctor Le Forestier en el juicio, intentó explicarle al jefe de la Gestapo, el coronel Metzger, que era inútil luchar con los aldeanos: "Le dije a Metzger que ese tipo de resistencia no tenía nada que ver con la violencia, nada que ver con algo que nosotros pudiéramos destruir con violencia". Metzger insistió en que Schmeihling usara una fuerza de ataque masivo. Pero Schmeihling fue posponiendo las operaciones, finalmente Francia fue liberada, y los judíos refugiados salvaron sus vidas.

¿Por qué debían los aldeanos haberse preocupado por un grupo de extraños? Cuando se le hizo esta pregunta décadas más tarde, Roger Darcissac, un pastor de la localidad, respondió lo siguiente: "Todo sucedió de una manera muy sencilla. No nos preguntamos por qué. Porque hacer eso era algo humano... más o menos algo así. Esto es todo lo que puedo decirle". Un campesino anciano se hizo eco de esa explicación: "Porque éramos seres humanos, eso es todo". Hannah Arendt, en su análisis de la manera pedestre y burocrática con la que los nazis procedieron a exterminar a millones de personas, acuñó la frase "banalidad del mal". Los aldeanos de Le Chambon ejemplificaron la "banalidad de la decencia".

Lo más notable de todo era que, a juicio de ellos mismos, su conducta no tenía nada de notable. No había mucho que decir. No se consideraban heroicos. Y no porque fueran modestos; era casi como si nunca se les hubiera ocurrido actuar de otro modo. Cuando alguien comete un asesinato o inflige mutilaciones criminales, es tentador buscar explicaciones en la naturaleza humana. Y es cierto que tales actos de violencia pertenecen a la gama de las conductas humanas posibles. Pero también son conductas humanas posibles las acciones altruistas destinadas a impedir la violencia, como por ejemplo la de los aldeanos que salvaron de una muerte segura a las personas refugiadas. El ejemplo de Le Chambon sugiere que nosotros, los seres humanos, somos capaces de convertir la conducta protectora de los aldeanos en algo tan habitual como lo es la violencia y la guerra. Este es el potencial del tercer lado.



“Alcanzar la paz” de William Ury

CAPÍTULO 5

Prevenir

Proveedor, Maestro, Constructor de Puentes

*Enfrenta la dificultad cuando aún es sencilla;
realiza la gran tarea mediante una serie de pequeños actos.*
LAO-TZU

“La mayor lección que me enseñó mi padre -me dijo el anciano bosquimano Korakoradue- fue que nunca provocara un problema que después hubiera que solucionar. Trata de vivir en armonía”.

En esas sociedades horizontales, cada día se convierte en un ejercicio de prevención.

También en nuestras sociedades modernas estamos aprendiendo que, cuando se trata de luchar contra la enfermedad, la prevención es la mejor cura. Por ejemplo, el mejor modo de tratar el infarto -mejor que el by-pass más refinado- consiste en prevenirlo por medio de la buena alimentación, el ejercicio regular y la medicación. Como lo demuestran los bosquimanos, en el ámbito del conflicto destructivo la prevención también es prioritaria.

En las sociedades organizadas verticalmente, por lo general, prevenir un conflicto supone suprimirlo. En cambio, en las sociedades organizadas horizontalmente la supresión no es factible ni deseable. Prevenir significa abordar las causas raigales del conflicto, y sentar las bases del manejo cooperativo de las diferencias.

Necesidades, habilidades y relaciones

Para empezar, lo más común es que el conflicto derive de necesidades frustradas. Esto explica que los bosquimanos vayan tan lejos en cuanto a compartir la comida y otros recursos. La antropóloga Lorna Marshall estudió lo que sucede cuando los cazadores bosquimanos vuelven al campamento con un gran antílope. Para la sorpresa de Marshall, el antílope se divide, en sucesivos repartos entre parientes y amigos, por lo menos sesenta y tres veces antes de cocinarlo; y después la carne vuelve a ser ampliamente distribuida. En un campamento bosquimano no se permite que nadie pase hambre. Comer solo y no compartir es algo que les resulta impensable. “¡Los leones pueden hacerlo, pero no los seres humanos!” El reparto ayuda a todos a satisfacer sus necesidades básicas, y de tal modo previene el conflicto.

Las tensiones generadas por las necesidades conflictivas pueden entrar fácilmente en escalada cuando a los individuos les faltan las habilidades o actitudes adecuadas para

desactivarlas. Por lo tanto, los bosquimanos les enseñan cuidadosamente a sus niños a controlar sus estallidos temperamentales y abstenerse de la violencia. Los niños aprenden a tolerar y respetar a los otros, y evitan ofender. También se les enseña a compartir lo que tienen. El anciano Purana me contó que una vez, cuando dos niñas pequeñas estaban disputándose una manta, él le dijo a la que la tenía: “Tienes mucha suerte de que Bice (el dios bueno) te la haya dado, y, para demostrar tu felicidad, debes compartir la manta con tu amiga”. Les estaba enseñando a “agrandar la torta” de modo que ambas “ganaran”.

Los niños aprenden sobre todo observando lo que hacen los adultos. Los adultos atribuyen un gran valor a la conversación como modo de manejar los problemas. Por cierto, los bosquimanos se llaman a sí mismos “la gente que habla demasiado”. En un campamento bosquimano se oye constantemente el rumor de las charlas y los chistes. Los sonidos de las voces humanas parecen surgir del desierto, desde las primeras horas de la mañana hasta las últimas horas de la noche. La conversación constante les permite saber cómo se sienten todos, y si hay fricciones que sea preciso suavizar, o problemas que deban discutirse a fondo. Los oyentes continuamente responden a los relatos, haciendo a menudo eco a lo que oyen. En efecto, ponen en práctica lo que los psicólogos modernos denominan “escucha activa”, una técnica para desactivar las emociones negativas. Los chistes y las carcajadas puntúan la conversación. Los bosquimanos expresan y liberan continuamente sus emociones, con lo cual previenen la aparición de tensiones.

Las buenas relaciones son la clave para prevenir el conflicto. Una red de lazos emocionales y económicos promueve entre los bosquimanos la comprensión, la confianza y la comunicación clara. Mediante constantes visitas e intercambios de regalos fortalecen sus relaciones tanto en su propio grupo como en otros. Un bosquimano !kung le describió en los términos siguientes, al antropólogo Richard Lee, la costumbre de realizar regalos: “Hxaro es cuando tomo una cosa de valor y te la doy. Más tarde, mucho más tarde, cuando tú encuentras algo bueno, me lo das a mí. Cuando yo encuentro algo bueno, te lo daré a ti, y así pasaremos los años juntos”. Al partir en 1951 Marshall había entregado, como regalos de despedida, collares de caparazones de cauri; al volver al año siguiente descubrió que numerosos bosquimanos de una vasta región tenían en sus propios collares, alguna caparazón de los que ella había regalado. Esa costumbre de regalar cultiva y sostiene relaciones amistosas, y reduce la envidia y la fricción.

La meta de nuestras sociedades modernas no debe ser copiar a los bosquimanos; sus circunstancias difieren enormemente de las nuestras, y sus esfuerzos, en todo caso, son a menudo imperfectos. Nuestro desafío consiste más bien en aprender a insertar la prevención en la trama de la vida normal, como hacen ellos. Siguiéndolos en cierto aspecto, podemos ayudar a los otros a que satisfagan sus necesidades básicas, enseñarles las habilidades requeridas para manejar las disputas, y prestarles nuestra colaboración para que forjen relaciones por encima de las líneas de conflicto. Estos son los tres principales roles preventivos del tercer lado: el de Proveedor, el de Maestro y el de Constructor de Puentes.

PORQUE ESCALA EL CONFLICTO

Necesidades frustradas	----->
Habilidades pobres	----->
Relaciones débiles	----->

MODOS DE PREVENIR EL CONFLICTO

1. El Proveedor
2. El Maestro
3. El Constructor de Puentes

1. EL PROVEEDOR: POSIBILITAR QUE LA GENTE SATISFAGA SUS NECESIDADES

“Lo he comprobado en la peor pesadilla de los Estados Unidos”, anunció el reverendo Eugene Rivers. “Un chico de 10 años. El padre había recibido un balazo en la cabeza. La madre consumía drogas. Él era jefe de la pandilla. Se lo podía ver. Estaba metiéndose en problemas: siempre lo sorprendían con un cuchillo. Pronto estaría cargando un arma, a menos que alguien lo rescatara”.

“Vaya, millonario”, le dijo Rivers al muchachito en una reunión acordada en la biblioteca de la escuela. “¿Sabes lo que estoy haciendo aquí? Voy a sacarte de la jaula. “El chico le dirigió una mirada inexpresiva. “¿Qué te gustaría hacer?” -preguntó Rivers- ¿Te gusta el cine?” Kareem asintió. “¿Qué película quieres ver?”

Al cabo de un silencio, Kareem musitó “Anaconda”.

“Te diré lo que haremos -dijo Rivers-. Te llevaré a ver Anaconda si no te metes en problemas desde ahora hasta el viernes. ¿Entiendes lo que digo? Basta de cuchillos. Si te sorprende con un cuchillo te voy a retorcer esa nariz de mono”.

“Yo no tenía ningún cuchillo”, protestó él.

“Sí que tenías -replicó Rivers-. Ahora voy a controlarte. Voy a ir a tu casa, a hablar con tu madre después de clase. ¿Dónde vas a estar?”.

“En casa”.

“¿En casa?, ¿qué?”.

“En casa, señor”.

“Choquemos las palmas -dijo Rivers, y así lo hicieron

- ¡Muy bien, eres un hombre! -agregó Rivers, mientras se ponía de pie. También Kareem se puso de pie, y el reverendo lo abrazó estrechamente-.

Sabes que te quiero, ¿comprendes?” Kareem sonrió nerviosamente. “Vamos a sacarte de la jaula. Ahora vuelve a clase. ¿De acuerdo?”.

Más tarde, Rivers comentó: “¿Vieron esa sonrisa? ¿Vieron cómo se le encendió el rostro? Se puede trabajar con él. Podemos llegar hasta él. Pero tiene que ser algo intensivo. Buscará el afecto, porque nunca antes vio afecto en un hombre negro”.

Sean cuales fueren las cuestiones que se discuten en la superficie, por lo general la causa subyacente del conflicto reside en la insatisfacción de necesidades humanas básicas, como el amor y el respeto. La frustración lleva a la gente a abusar de los otros, a emplear la violencia y a apropiarse de lo ajeno. Si la disputa se parece al fósforo que enciende el fuego, la frustración de las necesidades es como la mecha inflamable.

Entre las necesidades humanas básicas se encuentra la de comida (y otros elementos indispensables para la vida), así como las de seguridad, identidad y libertad. Cada una provee una forma de satisfacción: económica, física, cultural y política. En términos más sencillos, toda persona quiere bienestar, seguridad, respeto y libertad. Si nosotros, como terceros, podemos ayudar a encarar estas cuatro necesidades, evitaremos muchos conflictos destructivos. De modo que el rol del Proveedor es cuádruple: compartir, proteger, respetar y liberar.

Compartir recurso, compartir conocimientos

“¿Qué sucede si otro grupo viene a cazar en el territorio de ustedes?”, le pregunté en una oportunidad a un miembro de la tribu semai.

“Cuando los otros grupos tienen hambre, les permitimos que cacen en nuestro territorio como si fuera el de ellos. Si alguien del otro grupo tiene hambre, los espíritus de la selva

serán desdichados, y alguien puede enfermarse y morir, y nosotros seríamos los responsables”.

En el mundo interdependiente de los semai, las necesidades insatisfechas de sus vecinos los afectan personalmente. Para ellos, hacer posible que el prójimo satisfaga sus necesidades básicas solo implica sentido común.

Cuando se tiene la sensación de que lo que hay no alcanza para todos, surgen el miedo y la angustia, y pueden estallar disputas. No se puede culpar a los hambrientos porque codicien la comida de sus vecinos bien alimentados. No es una casualidad que las sociedades que comparten más equitativamente sus recursos (como los semai o los países escandinavos) tengan tasas relativamente bajas de crimen y violencia. Cuando los suecos hacen circular la comida o la bebida por la mesa, suelen decir “lagom”, que significa “toma lo tuyo, pero cuida que haya bastante para todos los demás”.

La Revolución del Conocimiento crea la posibilidad de que haya lo suficiente para todos, incluso en las partes más pobres del mundo. Si un grupo de cazadores-recolectores que sobrevivía en la selva no permitía que un miembro pasara hambre mientras los otros tenían comida, sin duda la sociedad humana del siglo XXI podrá hacer lo mismo. Hay bastante comida para todos, y para comprarla y distribuirla se necesita solo una porción minúscula de lo que se gasta en armamentos y ejércitos. Lo mismo es válido respecto de cualquiera de las necesidades materiales elementales de los seres humanos, como por ejemplo las de agua pura, ropa abrigada, atención médica simple y un refugio para protegerse de las inclemencias del tiempo.

Tan importante como compartir los recursos escasos es compartir los conocimientos, de manera que la gente aprenda a satisfacer sus propias necesidades por sí misma. Como dice el viejo proverbio: “Más vale enseñara a pescar que regalar pescado”. El éxito de los programas de la ciudad de Boston para reducir la violencia adolescente se debió en parte a que la comunidad, las empresas y el gobierno trabajaron conjuntamente a fin de proporcionar para después de clase más de diez mil empleos, programas educativos y entrenamiento laboral a los adolescentes en riesgo. Las iglesias de Río de Janeiro apuntan a lo mismo, educando a los jóvenes pobres para trabajos que no sean vender drogas.

El empleo permite que un individuo satisfaga sus propias necesidades. En un vecindario de Fort Worth, la tasa de criminalidad se redujo a menos de la mitad después de que los activistas comunitarios ayudaran a la juventud local a emplearse en el aeropuerto y otros lugares. La propia policía ayudó, distribuyendo solicitudes de empleo. “Este era un vecindario en el que la gente ni siquiera hablaba con la policía, y después estaban pendientes de los autos patrulleros, para conseguir una solicitud de empleo”, dice la activista comunitaria Deborah Hernández.

Para que haya paz no se necesita una gran prosperidad. Pensemos en un pequeño país, Costa Rica, que no es rico a pesar de su nombre, pero tiene una marca de paz interna y externa en la última mitad del siglo XX que podría envidiar cualquiera de las naciones ricas. Los costarricenses lo lograron eliminando el ejército y utilizando los recursos liberados para atender la salud, la educación y el desarrollo. Durante muchos años Costa Rica gastó en salud un porcentaje del presupuesto nacional más alto que el dedicado a esa área por cualquier otro país del mundo. Proporcionalmente, su presupuesto de educación ocupa el segundo lugar entre los más altos del mundo. Aunque costosos, a estos programas sociales se les atribuye el mérito de haber ayudado a prevenir los alzamientos sociales y las revoluciones, inmensamente más caros, que se han producido en casi todos sus vecinos centroamericanos.

Protección

La Inglaterra medieval tenía una tasa estimada de homicidios de cincuenta por cada cien mil habitantes. La tasa actual de Inglaterra es veinticinco veces inferior. Una de las principales razones es que la gente se siente segura. La policía está presente. Nadie se siente impulsado a llevar un arma; en realidad, no está permitido. La comunidad proporciona protección a todos.

Esta misma lección se está aprendiendo en el nivel internacional. Durante la primera mitad del siglo XX, las naciones de Europa se lanzaron a la fabricación de armas, generando miedo, carreras armamentistas y guerras catastróficas. Cada país trataba de sentirse más seguro haciendo que los otros se sintieran más inseguros. No dio resultado. En las décadas de 1970 y 1980 los países europeos comenzaron a aprender a respetar las necesidades de seguridad de los otros. Para reducir el miedo y la desconfianza acordaron intercambiar observadores militares y avisar a los vecinos antes de realizar ejercicios militares. Llegaron a reconocer que ninguna nación puede sentirse verdaderamente segura, a menos que también se sientan seguros sus vecinos. La seguridad propia reside en la seguridad común.

Respeto

El cineasta Steven Spielberg cuenta que, cuando tenía 13 años, un fanfarrón de 15 había convertido su vida en la escuela en un infierno: lo golpeaba y le arrojaba bombitas de mal olor. Un día Spielberg se acercó al fanfarrón y le dijo: "Estoy haciendo una película casera sobre la guerra contra los nazis. ¿No te gustaría el papel del héroe?" El fanfarrón se rió de él, pero al cabo de unos días, de mala gana, le dijo que estaba de acuerdo. Vestido de fajina, con un casco y una mochila, interpretó el papel del héroe en la película. Después, continúa Spielberg, el fanfarrón se convirtió en su mejor amigo. Había recibido el reconocimiento y la atención en busca de los cuales, por empezar, fanfarroneaba.

Los seres humanos tienen una multitud de necesidades emocionales: de amor y reconocimiento, de pertenencia e identidad, de propósito y significado para sus vidas. Si tuviéramos que resumir todas estas necesidades en una sola palabra, diríamos "respeto". La gente quiere ser reconocida y respetada por lo que es.

La frustración de esta necesidad crea conflictos en todas partes. En las familias, los niños que compiten por la atención de los padres suelen pelear a menudo. En los vecindarios, los adolescentes se unen en pandillas en busca de pertenencia; se matan entre sí porque perciben faltas de respeto. En los lugares de trabajo, la lucha por el reconocimiento y pertenencia puede agudizarse a veces hasta la violencia. "Disfrutaba de mi trabajo, amaba mi trabajo. No vivía más que para trabajar": esa fue la reflexión de Robert Earl Mack después de que, en un estallido de cólera, mató a su supervisor y al especialista en relaciones laborales, porque se prescindía de sus servicios después de veinticinco años de trabajo en General Dynamics.

La mayoría de las guerras en el mundo actual giran en torno a la identidad y el respeto. Un kurdo turco, después de describirme la supresión del idioma y la cultura kurda en Turquía, exclamó: "¡Quiero poder vivir como un kurdo, pensar como un kurdo y actuar como un kurdo!". La falta de respeto a la identidad de un grupo (y a otras necesidades básicas) conduce de modo bastante natural al separatismo, al deseo de constituir otro Estado que encare esas necesidades, lo cual a su vez puede desencadenar la guerra civil.

Satisfaciendo la necesidad que tienen los jóvenes de pertenencia y respeto, nosotros como padres, maestros y miembros de la comunidad, podemos ayudar a evitar la violen-

cia. En más de cincuenta ciudades de los Estados Unidos, las ligas de baloncesto nocturno aprovechan el atractivo del juego para sacar a los jóvenes de las calles peligrosas y llevarlos a talleres de autoestima y de entrenamiento laboral, que les permiten obtener empleos importantes para ellos. En Milwaukee se le atribuye a un programa de baloncesto nocturno una caída del treinta por ciento en la violencia juvenil; los jóvenes prefirieron tirar la pelota al cesto y no dispararse balazos entre sí. De modo análogo, en vista de que el delito juvenil recrudece fuera de la escuela en las horas libres, decenas de comunidades de todos los Estados Unidos han organizado “clubes de después de clase”, que le ofrecen a la juventud la oportunidad de participar en tareas estimulantes precisamente en ese horario. Por ejemplo, en una ciudad de Florida los delitos a mano armada disminuyeron en un setenta por ciento en los vecindarios donde había programas de “tareas para después de clase”.

También en el lugar del trabajo la comunidad puede reconocer y valorar las diferentes identidades de las personas. “Nosotros usamos muchísimo la palabra inclusión”, dice Louis G. Lower, presidente de Allstate Insurance Company. “Yo le pido a la gente que recuerde esos momentos de su vida en que se sintió excluida de algo, y que piense en lo que sintió. Cuando yo mismo lo hago, veo que no fue algo que me haya procurado mucha energía. Nosotros incorporamos la diversidad, y hacemos que todos sientan que pertenecen y son valorados. Parece básico y simplista, pero esto es una gran parte de lo que la diversidad representa para nosotros. “Sin un esfuerzo consciente por respetar las diferencias entre las personas, a las empresas les resulta difícil atraer y retener a los mejores. El respeto recompensa.

Demostrar respecto es también esencial para reducir la violencia étnica. En un mundo de más de seis mil grupos étnicos entremezclados, la solución no consiste en crear un Estado para cada grupo. Las culturas nacionales fuertes pueden sobrevivir sin tener un Estado propio, como lo atestiguan los catalanes en España, los tamiles en India y los galeses en Gran Bretaña, pero esto solo es posible si la comunidad global respeta sus identidades y su derecho a expresarlas. La ciudad bosnia de Tuzla ha disfrutado de mayor tolerancia étnica que muchas de sus vecinas; cuando se le pregunta por qué, el alcalde Selim Beslagic explica: “Nosotros hemos dado siempre prioridad al respeto a la dignidad humana, por sobre la pertenencia a una nación o a una comunidad étnica”.

La imagen más sorprendente de respeto y apreciación mutuos se encuentra en la isla Mauricio, del océano Índico, con su rica mezcla de pueblos, culturas y religiones (africanos, indios y europeos; hindúes, musulmanes y cristianos). Durante la década de 1980, en medio de las dificultades económicas que en otras partes han producido tumultos étnicos, los habitantes de la isla lograron coexistir pacíficamente. Según uno de sus ciudadanos más destacados, la clave fue que “nosotros consideramos que cada grupo racial o religioso es un fruto: una manzana, una pera, un mango. No pretendemos mezclar todo y hacer una única mermelada que no sé qué gusto tendría. Lo que nos gusta es una ensalada de frutas en la cual cada uno conserve su propio sabor”.

Libertad

La necesidad de autonomía, de ejercer algún grado de control sobre la propia vida, es muy profunda. Incluso los niños pequeños quieren hacer cosas por sí mismos, sin la ayuda de los adultos. Los adolescentes luchan por definir su identidad, diferenciándola de la de los padres. Por cierto, muchas de las guerras de los últimos dos siglos se hicieron para obtener libertad: para liberarse del feudalismo y la monarquía absoluta, para liberarse de potencias coloniales, para liberarse de dictaduras de derecha o de izquierda, o para libe-

rarse del dominio de otros grupos étnicos o religiosos.

La libertad puede comenzar en la familia, cuando los padres invitan a los niños pequeños a tomar sus propias decisiones siempre que sea posible: “¿Qué ropa quieres ponerte?” Se sigue dando libertad cuando las empresas aprenden que para obtener lo mejor de sus empleados, deben permitirles tomar la mayor cantidad posible de decisiones. En la Saturn Corporation, una subsidiaria de la General Motors, la antigua línea de montaje fue reemplazada por equipos de autogestión que asumieron la responsabilidad de producir un auto de calidad con un presupuesto determinado. Los empleados participaron en las decisiones concernientes a la producción, la política de precios y la asignación de capitales. Los conflictos destructivos, tan característicos de las relaciones entre empleadores y empleados en la industria automotriz, fueron reemplazados por la cooperación constructiva. El cambio, en su momento, permitió que el Saturn se convirtiera en el único auto pequeño rentable para la General Motors en aquel tiempo.

Proporcionando libertad también se puede impedir la guerra. En 1942, Tartaria, un Estado de la Federación Rusa, parecía uno de los puntos de ignición más peligrosos del mundo. Después de siglos de dominio ruso, los tártaros querían su independencia. A pesar de las serias amenazas de Moscú, el liderazgo tártaro convocó a un referéndum sobre la independencia y la soberanía. Los votantes se pronunciaron abrumadoramente a favor. El conflicto podía convertirse en una guerra civil, muchos temieron que esto desencadenara la desintegración de una federación armada con artefactos nucleares. Las consecuencias eran incalculables. Sin embargo, finalmente prevaleció la razón. “Fuimos independientes por un día”, me explicó el presidente tártaro Shaimiev. Al día siguiente del referéndum, el gobierno tártaro inició la negociación de un tratado con la Federación Rusa. Al cabo de meses de discusiones arduas y creativas se llegó a un acuerdo que le otorgaba a Tartaria un grado sustancial de autogobierno económico y político. De ese modo se evitó la guerra civil.

Puertas abiertas

Como proveedores, también podemos satisfacer las necesidades de los otros de modo indirecto. Podemos capacitarlos para que lo hagan ellos mismo. Cada uno de nosotros puede abrir puertas y dar acceso a recursos que les permitirán a otros ayudarse a sí mismos.

Es posible que Muhammad Yunus no piense que está previniendo conflictos, pero sin embargo es un Proveedor con categoría de campeón. En 1976, cuando era un joven profesor de economía en un Bangladesh asolado por el hambre, vio a una aldeana que fabricaba una silla de bambú. Le preguntó cuánto ganaba, y lo desconcertó enterarse de que la mujer sólo reunía dos peniques por día. “¿Por qué?”, le preguntó. La aldeana le dijo que no tenía bambú propio; se lo entregaba un comerciante, quien a cambio le exigía que le vendiera las sillas terminadas a un bajo precio fijado por él. Yunus le preguntó entonces cuánto dinero necesitaba para comprar su propio bambú. “Treinta centavos”, respondió la aldeana. Él le prestó el dinero, y algunas semanas más tarde descubrió que la mujer se había convertido en una empresaria con colaboradoras que producían toda una línea de sillas.

Esta experiencia llevó a Yunus a fundar el Grameen Bank, que desde su creación en 1983 ha proporcionado créditos, no ayuda, a más de dos millones de pobres, en su mayor parte mujeres, de decenas de miles de aldeas. Los escépticos decían que los pobres no eran de fiar, nunca devolverían los préstamos. Pero los deudores del Grameen Bank han

demostrado lo contrario; el riesgo de prestarles a ellos resultó menor que el de dar créditos a los ricos; restituyen regularmente un promedio del noventa y siete por ciento de sus préstamos. Ahora hay bancos del mismo tipo en más de sesenta países, incluso en los Estados Unidos, gracias a los cuales los pobres pueden satisfacer sus necesidades a partir de préstamos pequeños.

2. EL MAESTRO: ENSEÑAR HABILIDADES PARA MANEJAR EL CONFLICTO

“No sé cuán inteligente era el Pesado”, dice Michael Lewis, quien le enseñaba resolución de conflictos a ese interno, en un curso impartido en una cárcel de máxima seguridad. “Era un tipo enorme que aparentemente se enojaba enseguida y que antaño había sido muy rápido con los puños. Poco después de que el Pesado recibiera el entrenamiento, otro preso nos dijo: <<No puedo creerlo. Ayer el Pesado se pudo a discutir, y pensé que iba a voltear al incauto. ¡Pero en cambio siguió hablándole>> El preso lo atribuyó al hecho de que el Pesado había aprendido que no tenía que voltear a la gente. Podía hablarle y conseguir algo de ese modo”.

A veces la gente lucha, como solía hacerlo el Pesado, sencillamente porque no conoce otro modo de reaccionar ante una necesidad frustrada y una diferencia grave. Un futuro esposo, en un curso sobre las relaciones, dijo lo siguiente: “La dificultad de la mayoría de las relaciones es que uno no tiene un mecanismo para resolver el problema. Uno quiere resolverlo, pero no sabe cómo”. Ayudando a la gente a adquirir nuevos valores, perspectivas y habilidades, nosotros, como Maestros, podemos mostrarle un mejor modo de manejar las diferencias.

Deslegitimar la violencia

El primer paso consiste en enseñar que la violencia no resuelve nada. Los bosquimanos, por ejemplo, enseñan cuidadosamente a sus niños el costo enorme de la violencia, el sufrimiento que causa y los riesgos con que amenaza a toda la comunidad. En contraste, en los Estados Unidos la violencia es comúnmente glorificada como la principal respuesta a un desaire o una disputa. Pero la comunidad puede modificar estas actitudes.

Antes de iniciar su charla en un salón lleno de adolescentes varones, Michael Harrington le pidió a tres de ellos que saltaran en una sola pierna. Quería que los muchachos supieran cómo habían sido para él los últimos veinticinco años. Harrington había perdido su pierna derecha en la guerra de Vietnam. Al volver al hogar -le dijo a los adolescentes, que lo escuchaban en silencio- a veces volcaba su cólera sobre los otros. El único sonido que ese oía en el salón provenía de las muletas de aluminio de Harrington. “La fuerza física no me ha llevado a ningún lado”, dijo. “Hablar es el camino. Negociar es el camino. La violencia no lo es”.

El proyecto Educativo de Veteranos, de Massachusetts, despliega a los veteranos de las guerras de los Estados Unidos (entre ellos Harrington) en escuelas de todo el Estado. Ellos narran sus historias sobre el modo en que la violencia los ha afectado personalmente, y así estimulan a los adolescentes a hablar sobre la violencia en sus propias vidas. “Explicamos que, en cuanto uno ha aprendido a responder con violencia en la calle, resulta difícil volver al hogar y ser un hijo, un novio, o un padre solícito -dice el veterano Gordon Fletcher-Howell-. Esto realmente les llega, porque estos chicos quieren ser buenos padres. La mayoría de ellos nunca tuvo un padre”.

En Houston, el Centro de Mujeres recluta a hombres jóvenes en la cercanía de la Rice University, y los entrena para que ayuden a los alumnos varones de las escuelas secundarias a reflexionar sobre la presión de sus pares que puede llevarlos al sexo forzado y a

la violación en pandilla. “Ellos enseñan que este tipo de conducta es criminal, y que los verdaderos hombres no la aprueban”, explica Mitzi Vorachek, la directora de educación comunitaria.

Tom Winstone, un protestante irlandés condenado por el asesinato de dos católicos en 1974, subraya la importancia vital de estos mensajes de las personas más maduras a las más jóvenes. Después de salir de la prisión, Winstone se dedicó a ayudar a los jóvenes protestantes a no caer en la violencia: “Cuando yo tenía 15, 16, 17 años, no hubo nadie que me dijera <<Yo seguí este camino, no dio resultado, y estaba equivocado>>”.

No se debe subestimar el poder de la deslegitimación de la violencia. Pensemos en la historia del duelo, durante siglos un modo honorable, popular y violento de zanjar las disputas interpersonales. Las leyes contra el duelo sancionadas en la mayoría de los países europeos no habían logrado detener esa práctica enquistada. Se necesitó la fuerza de la opinión comunitaria, el tercer lado, para ponerle fin. El duelo comenzó a aparecer no como algo heroico, sino un tanto absurdo e indigno. Dejó de ser algo que “sencillamente se hacía”, para convertirse en algo que “sencillamente no se hacía”. La práctica del duelo cesó cuando el tercer lado la puso en ridículo, cabe preguntarse si algún día ese destino no podría ser también el de la institución de la guerra.

Enseñar tolerancia

La alternativa a la violencia es la tolerancia. Tolerar no significa estar de acuerdo con el otro, ni ser indiferente frente a la injusticia, sino demostrar respeto por la humanidad esencial de toda persona. Cada día, todos tenemos la oportunidad de enseñar a los niños a respetar al prójimo sus creencias y sus prácticas, aunque más no sea tratando de dar el ejemplo nosotros mismos.

En 1992 miles de personas murieron en los enfrentamientos violentos entre hindúes y musulmanes que se desencadenaron cuando un grupo de hindúes destruyó una mezquita en Ayodhya. Pero en la capital estadual de Lucknow, a solo 64 kilómetros de Ayodhya, no hubo ni una sola víctima. ¿Cuál es la explicación? En parte, la razón fue la influencia de la cultura local de la mayor escuela privada del mundo, la Escuela Municipal Montessori. Fundada en 1959, esa escuela tiene más de veinte mil alumnos, desde el jardín de infantes hasta el duodécimo grado. Alineada con las enseñanzas de Mahatma Gandhi, trata de inculcar en los niños hindúes, sikhs y mahometanos el valor de la tolerancia religiosa y cultural.

En momentos cotidianos de reflexión, equipos de alumnos utilizan historias y textos de las religiones mundiales como estímulo de conversaciones entre compañeros, sobre virtudes tales como el amor y la veracidad. Los alumnos también visitan los lugares santos de la India (hindúes, sikhs, budistas, musulmanes, cristianos, baja'í y jainas) para llegar a comprender y respetar las otras creencias. Las actividades en el aula se centran en la resolución cooperativa de problemas, y los maestros se empeñan en recomendar y recompensar a los alumnos que tienen consideración por otros. La escuela alienta activamente a pares y abuelos a participar en el diseño del currículo y a reforzar los principios de la tolerancia y la cooperación del hogar.

Entonces, quizás no resulte sorprendente que, durante el conflicto de 1992, millares de alumnos y padres respondieran marchando por Lucknow, entonando canciones de unidad y llevando carteles con lemas como “El nombre de Dios es tanto hindú como musulmán” y “Dios es Uno, la Humanidad es Una, Todas las Religiones son Una”. Mientras tanto, todos los líderes religiosos de la ciudad se reunieron en la escuela y, dirigiéndose a los miem-

bros de la comunidad, abogaron por la coexistencia, rodeados de las maquetas de un templo hindú, una mezquita musulmana y una iglesia cristiana. Esos esfuerzos ayudaron a Lucknow a sustraerse a la violencia.

Hoy en día se está comenzando a enseñar la tolerancia en las escuelas de todo el mundo, desafiando los antiguos prejuicios y estereotipos. En Irlanda del Norte, la mayoría de los escolares cursan un programa denominado “Educación para el Entendimiento Mutuo”, mediante el cual adquieren conocimientos sobre las tradiciones, la historia y la cultura de las comunidades protestante y católica. La Escuela para la Paz de Neve Shalom/Wahat al -Salaam, una comunidad judeo-árabe de Israel, ha organizado talleres “de encuentro” y campamentos de verano para más de dieciséis mil niños árabes y judíos. En los Estados Unidos, más de quince mil escuelas tienen el programa “Enseñar Tolerancia”. Los niños de las escuelas públicas de Boston aprenden a tomar distancia y desarrollar empatía escribiendo historias personales y leyéndolas ante la clase. Di la paz demostró ser elusiva para esta generación de adultos, esos programas inspiran confianza con respecto a la nueva generación.

En una escala incluso mayor, la televisión y la radio tienen un potencial enorme como instrumentos para enseñar la tolerancia y el respeto. El programa infantil Plaza Sésamo, ahora televisado en cien países, ilustra la amistad que atraviesa las fronteras de los grupos. En la versión canadiense hay niños de habla inglesa que juegan con otros de habla francesa, en la versión holandesa interactúan holandeses, marroquíes, turcos y surinameses. Según los datos de las investigaciones, es más probable que los pequeños espectadores tiendan la mano por propia iniciativa y hagan amigos atravesando las diferencias. En Burundi, desgarrado por la violencia étnica, el radioteatro presenta a los hutu y los tutsi viviendo juntos, haciéndose amigos y casándose entre sí.

Enseñar la resolución conjunta de problemas

La tolerancia no basta; la gente necesita modos prácticos de abordar las tensiones cotidianas, para que no se intensifiquen hasta convertirse en conflictos dañinos y violencia.

Cuando yo era niño y me peleaba con mis hermanos, nadie nos enseñaba a negociar. Si intervenía un adulto, lo hacía para castigarnos por pelear, o para establecer la ley. Ahora advierto cambios en las familias de mis contemporáneos. En una que conozco, cuando Zander de 6 años, y Aliza de 4 años, comienzan a discutir acerca de quién jugará con determinado juguete, el padre aparta a los niños y les pregunta pacientemente: “¿Cuáles son las tres buenas maneras de resolver esta cuestión?”.

“Qué pasa si yo juego primero y tú juegas después?”, dice el niño.

“Podemos jugar juntos”, ofrece la niña.

“Muy bien -dice el padre- ¿Alguna otra manera?”

Después de una pausa de reflexión, el niño propone; “Podemos tirar una moneda al aire para decidir quién juega primero”.

Y así sucesivamente. Muy pronto, los niños aprenderán a manejar sus conflictos por sí mismos.

En miles de escuelas primarias y secundarias de los Estados Unidos se han establecido programas para enseñar a los niños las habilidades vitales de la resolución de problemas, la comunicación, la empatía, el manejo de la cólera y la resolución de conflictos. A la abreviatura LEA (Lectura, Escritura, Aritmética), hay que añadirle una cuarta letra, la R, inicial de Resolución. “¿Por qué no lo intentamos de este modo?”, aprenden a preguntar los niños. Mediante el desempeño de roles (role-playing) y la discusión, ahora practican el modo de

reaccionar en situaciones potencialmente explosivas, y a pensar dos veces sobre las pequeñas cosas que pueden convertirse en peleas peligrosas. Como explica la consejera de orientación Cora Pearson, “Les enseñamos a preguntarse: <<¿Me pisó el pie a propósito?>> <<¿Es esto una buena razón para pelear, para poner en peligro mis metas?>>”

Los niños pueden también enseñar a sus compañeros. “Para algunos niños pequeños, que continuamente ven el conflicto y las actitudes machistas reflejadas en la televisión, la pacificación es un idioma extranjero”, dice la maestra Patricia Bloxham. “Para solucionar los problemas, lo único que saben hacer es golpear y pegar, hasta que ven a otros niños que emplean con éxito las habilidades (para la resolución de conflictos). Cuatrocientos jóvenes de Detroit, entre ellos miembros de pandillas y adolescentes de familias ricas, recibieron entrenamiento intensivo en resolución de conflictos en el Martin Luther King Center de Atlanta; después volvieron a sus respectivas escuelas y procedieron a enseñar a veintiocho mil estudiantes de escuelas secundarias.

Los programas dan resultados. Por ejemplo, un estudio sistemático prolongado, con alumnos de segundo y tercer grado del Estado de Washington, demostró que las clases cuyos miembros habían recibido entrenamiento en prevención de la violencia presentaban una cantidad significativamente menor de actos de conducta agresiva, y muchos más actos de conducta social positiva, que las clases cuyos alumnos no habían sido entrenados. La casuística también es abundante. Un estudiante secundario de Nueva York dijo lo siguiente:

A través del entrenamiento comprendí que nueve de cada diez veces algunas palabras perturban a la gente de un modo totalmente inesperado. Aprendí que el mejor modo de evitar una pelea es hablar extensamente sobre el problema...Comencé a obtener mejores notas en mis clases. No reacciono de modo violento ante personas que lo único que quieren es rebajarlo a uno a su propio nivel. Descubrí que en casa no discutía tanto con mi familia como antes.

Es posible que algún día los niños reciban una educación universal en la resolución conjunta de problemas, el manejo de la cólera y la resolución de conflictos. Así como la educación física se ha convertido en una parte normal del currículo, es posible que lo mismo ocurra con la educación socioemocional.

También los adultos pueden aprender resolución de problemas. En medio de una importante reorganización en un hospital de St. Paul, Minnesota, recrudescieron los conflictos entre compañeros de trabajo. Los empleados, los líderes sindicales y los gerentes se reunieron y organizaron un programa de habilidades denominado “Comunicación y conflicto en el lugar de trabajo”, con la finalidad de enseñar a manejar el conflicto, las tensiones y las relaciones interpersonales con los compañeros. Impartido por empleados voluntarios, el programa mejoró la productividad y la calidad de la atención de los pacientes, así como el ambiente de trabajo. En las universidades, los lugares de trabajo y los centros comunitarios se están multiplicando los cursos de este tipo sobre las habilidades para la negociación cooperativa.

En el otoño de 1995, en una pequeña isla próxima a la costa de Nueva Guinea, pasé por un bar en el que algunos parroquianos ebrios me reconocieron y me gritaron que volviera a casa.

“¿Qué estás haciendo en Nueva Guinea?”, preguntaron.

“He venido a adquirir conocimientos sobre la guerra entre clanes y el modo de detenerla”.

“¡Oh – exclamó un hombre–, <<resolución de conflictos>>!”.

Seguramente, ese hombre había recibido en su iglesia un entrenamiento de fin de semana sobre negociación y mediación, para que a su vez enseñara a otros.

Ese día comprendí que todos, en todas partes, podemos aprender y enseñar maneras de abordar las diferencias. La meta de la enseñanza es ayudar a crear una cultura de cooperación y conflictos constructivos, una auténtica “co-cultura”.

3. EL CONSTRUCTOR DE PUENTES: FORJAR RELACIONES A TRAVÉS DE LAS LÍNEAS DE CONFLICTO

No es fácil construir relaciones que tiendan puentes, en particular cuando existe un conflicto real. Esto, sin embargo, no disuadió a Sidney Frankel, un hombre de negocios de Johannesburgo que, en agosto de 1991, invitó a pasar un fin de semana en su casa de campo a Cyril Ramaphosa, un joven y prominente líder negro del Congreso Nacional Africano, y a Roels Meyer, un joven líder blanco del gobernante Partido Nacionalista. Cuando Meyer y su familia llegaron en helicóptero, se encontraron con la hija de Frankel, de 10 años de edad, se había caído y fracturado el brazo; Frankel, su esposa y su hija utilizaron el helicóptero para dirigirse al hospital, dejando a los Meyer y los Ramaphosa embarazosamente solos. Los dos hijos de Meyer insistieron en ir a pescar, según se los había prometido el padre, y Ramaphosa se ofreció a enseñarles. Meyer, un novato, se clavó el anzuelo en un dedo. La esposa de Ramaphosa, que era enfermera, intentó retirarlo, pero en vano. Al cabo de una hora, mientras Meyer estaba cada vez más pálido y mareado por el dolor, Ramaphosa intervino con un par de pinzas.

“Roelf, a ustedes, los miembros del Partido Nacional, siempre he querido hacerlos sufrir, pero no tanto”, le dijo a Meyer, mientras arrancaba el anzuelo de un tirón.

“Bueno, Cyril -refunfuñó Meyer más tarde-, no dirás que no he confiado en tí.”

Ese fin de semana inició una relación personal de confianza y respeto, que finalmente desempeñó un papel esencial en las negociaciones ulteriores entre el gobierno blanco y el Congreso Nacional Africano. Cuando, a mediados de 1992, esas negociaciones oficiales se interrumpieron, la relación entre estos dos hombres ayudó a impedir un derrumbe total que podría haber desembocado en una guerra civil. Los dos siguieron encontrándose secretamente y con frecuencia, seguros de que (como me lo explicó Meyer en una oportunidad) ninguna cuestión, por difícil que pareciera, impediría que ellos encontraran el modo de elaborarla. Finalmente hallaron una fórmula que produjo el quiebre necesario para llegar al acuerdo negociado.

Crear vínculos transversales

Un vínculo transversal es una relación que atraviesa una línea de conflicto potencial o actual: por ejemplo, la relación de Ramaphosa y Meyer. Esos vínculos transversales, tal como lo ilustra el ejemplo sudafricano, pueden crear confianza y establecer vías naturales para la comunicación. Tales relaciones operan como un depósito bancario; cuando surge una dificultad, las partes pueden apelar a esa cuenta de buena voluntad para ayudarse a abordar el problema.

Me impresionó particularmente el poder de los vínculos transversales para impedir la escalada de las tensiones cotidianas en el transcurso de dos expediciones de montañistas, en dos veranos sucesivos a principios de la década del 1990. Cada expedición, que duraba una semana, incluía a veinte personas, divididas en dos equipos de diez miembros cada uno. EL primer año, mientras los dos equipos realizaban ascensos paralelos, comenzaron a surgir sospechas, al principio como pequeños celos y rivalidades: “Ellos tienen el mejor sitio para acampar”, o “Llegaremos a la cima antes que ellos”. Al cabo de unos pocos días, para mi sorpresa, las sospechas adquirieron un carácter grave. Al comenzar a escasear

la comida y el combustible, los equipos se negaron a compartirlos, y en uno de ellos se habló incluso de realizar una incursión para apropiarse de las provisiones del otro. Al año siguiente adoptamos un enfoque distinto. Por las noches, cada equipo le enviaba al otro, dos embajadores rotativos, que llevaban presentes de comida y se quedaban a cenar. Resultó interesante que, cuando algunos individuos manifestaron su desconfianza respecto del otro equipo, sus propios compañeros desactivaron esas sospechas; estos asumieron una perspectiva de miembros del tercer lado y dieron seguridades de la buena fe de los otros. Cualquier hostilidad emergente fue sofocada desde el principio.

Según yo lo había aprendido en la primera expedición, nada hace que los conflictos se instalen más rápidamente que la ausencia de comunicación, confianza y relaciones. La ignorancia genera y exacerba los miedos. Se acumulan las desinteligencias y se crean estereotipos. La gente le atribuye las peores intenciones a la conducta de los otros. En la segunda expedición comprobé que el proceso de compartir la comida y hablar tejía una red de lazos transversales que ayudaba a impedir el conflicto dañino. Esos lazos generaban una multitud de terceros interiores, pertenecientes a uno de los lados, pero vinculados con el otro, empeñados en que todos se lleven bien y en impedir que se desgarre la valiosa trama de relaciones. Comprendí que los vínculos transversales podían servir como red de seguridad contra la escalada de la tensión.

Al reflexionar sobre esa experiencia, advertí que cualquier persona, fuera cual fuere su ocupación, puede ayudar a tender relaciones que crucen las líneas divisorias naturales. El Constructor de Puentes es el que invita a una fiesta a dos parientes distanciados que no se han hablado durante años, o a dos empresarios rivales a una partida del golf. La construcción de puentes, que a menudo no es una actividad discreta, ocurre alrededor de nosotros, a veces sin que lo advirtamos: en las comidas familiares, los proyectos escolares, las transacciones comerciales y las reuniones vecinales. La Revolución del Conocimiento facilita el proceso de construir puentes en una escala global. Ahora son más los jóvenes que, como consecuencia de programas de intercambio, estudian en otros países, también son cada vez más los empresarios que establecen sociedades fuera de sus fronteras y visitan las sedes en otros países, por otro lado, cada vez más turistas viajan al extranjero, a medida que esto ocurre, los estereotipos van siendo reemplazados por una comprensión auténtica. A medida que son más los puentes que atraviesan los abismos de la cultura y la distancia, más difícil resulta demonizar a los otros.

Desarrollar proyectos conjuntos

Un modo deliberado de establecer lazos transversales consiste en participar en proyectos conjuntos. Como saben los padres, decirles a dos niños que traten de conocerse recíprocamente no es una propuesta muy feliz, pero si se les encarga una tarea común, como por ejemplo lavar los platos, pronto comenzarán a rezongar juntos contra los adultos, y a mantener una conversación animada. De modo análogo, un gerente que tiene a dos representantes de ventas rivales puede ponerlos a trabajar como equipo en la misma cuenta importante. En un experimento clásico, realizado en 1950 con dos grupos de muchachos en un campamento de verano, el psicólogo Muzafer Sherif demostró que una tarea común (por ejemplo, empujar un camión para que encienda el motor) ayuda a reducir los estereotipos negativos y a crear amistades; de hecho, lo hace con más eficacia que la simple reunión de los muchachos para socializarlos.

En comunidades de todos los Estados Unidos, un número creciente de personas con distintos antecedentes étnicos, de clase e ideológicos, se reúnen para abordar problemas

concretos de interés común. En Memphis, Tennessee, la ciudad donde fue asesinado Martin Luther King, las iglesias de blancos y negros elaboraron conjuntamente una agenda para reformar las escuelas y obtener el apoyo de la comunidad. En Sonoma, California, los pioneros hispanos y los blancos de clase media han aprendido a trabajar juntos y a respaldar recíprocamente sus causas favoritas: desde la educación hasta la vivienda accesible. En el sur de Oregon y en el norte de California, los ambientalistas y los empresarios madereros, que durante mucho tiempo habían sido enemigos, formaron asociaciones para plantar árboles, proteger las vías de agua e iniciar nuevos negocios con productos del bosque. “No se trata de preservación contra explotación –dice Lynn Jungwirth, tercera generación de una familia maderera-. Se trata de comunidades: comunidades forestales y comunidades de personas”.

Quizás el ejercicio más sustancial de construcción de puentes en el mundo sea el proyecto conjunto de integración europea encabezado por Jean Monnet después de las dos guerras más sangrientas de la historia de la humanidad. Monnet, que inició su carrera vendiendo el coñac de la familia en Norteamérica, esencialmente un hombre del tercer lado que durante cincuenta años persiguió con obstinación su visión de una Europa unida. Después de la Segunda Guerra Mundial logró persuadir a franceses y alemanes, enemigos encarnizados y antiguos, y a una media docena de sus vecinos más pequeños, para que compartieran y unificaran sus recursos de carbón y acero. Monnet reflexionó que el control conjunto de los recursos más esenciales para el desarrollo industrial y la guerra moderna haría difícil que las naciones participantes volvieran al campo de batalla una vez más. La historia demostró que tenía razón. A partir de ese primer paso evolucionaron la Comunidad Económica Europea, el Parlamento Europeo, la Corte de Justicia Europea, el Banco Central Europeo: Las instituciones de una Europa confederada. En el seno de la Comunidad Europea siguen surgiendo disputas, pero se ha vuelto impensable el empleo de la fuerza para resolverlas. Europa, el epicentro de la guerra en el siglo XX, se ha convertido en un experimento de coexistencia y cooperación.

Promover el diálogo genuino

“No soy realmente tan dialoguista. Como abogado, prefiero la acción –dice el procurador Andrew Puzder- Pero he visto que este proceso del diálogo tiene un efecto profundo sobre las personas. Continuamente aparecen nuevos grupos... Es una idea que realmente da resultado”. Puzder se refiere a diálogos que tuvieron lugar entre personas enérgicamente opuestas al aborto (como él mismo) y otras que defienden el derecho a elegir de cada mujer.

Estos diálogos no pretenden convencer a los otros ni llegar a un acuerdo, sino promover la comprensión mutua y establecer relaciones que impidan la escalada de violencia. Proporcionan un clima seguro en el cual las personas pueden hablar abierta y profundamente sobre sus diferencias, y quizá descubrir sus puntos de vista comunes subyacentes.

En la primavera de 1996 facilité un diálogo privado en un castillo de las afueras de París, entre diez líderes civiles, cinco turcos y cinco kurdos, cuyos pueblos estaban atrapados en una guerra civil que había segado veinticinco mil vidas y destruido tres mil aldeas. El diálogo era confidencial; los seguidores de esos líderes los habrían matado por atreverse a conversar con los adversarios. Muchos de los participantes habían pasado algún tiempo en la cárcel. A Tarik, un nacionalista turco, mis amigos lo describían como alguien que “tan pronto podía dispararle a un kurdo como conversar con él”. El primer día, la tensión llegó a su punto máximo cuando Ali, un nacionalista kurdo, habló de “autodeterminación”; Tarik y un compañero suyo se pusieron de pie, a punto de abandonar el lugar. Para ellos, el empleo de esa palabra

implicaba traición, porque suponía la creación de un Estado kurdo separado.

Yo intervine explicando que el trabajo del diálogo era el más difícil desde el punto de vista psicológico: “Supone escuchar puntos de vista de los que decididamente uno no quiere saber nada, que encolerizan”. Tarik y su compañero asintieron en silencio, y volvieron a sentarse. “Ali –continuó– habla de las heridas del pasado, del sufrimiento de su pueblo, y de su necesidad frustrada de respeto y autonomía”.

“Sí –respondió Ali–, los kurdos tienen derecho a la autodeterminación, pero esto significa que deben ser tratados como iguales en la nación turca. Yo, personalmente, defendería con mi sangre cualquier ataque externo contra Turquía”.

El clima cambió perceptiblemente.

En la reunión siguiente, Tarik pidió la palabra. “Si hace algunos meses alguien me hubiera dicho que estaría sentado aquí, con un grupo de kurdos que emplean palabras como <<Kurdistán>>, habría pensado que se trataba de mi peor pesadilla. Ahora –Tarik hizo una pausa y miró en torno–, pienso que estoy viviendo un sueño”. A continuación, le agradeció a Ali que lo hubiera ayudado a entender la situación desde una nueva perspectiva. Tarik seguía siendo un fuerte defensor de los intereses nacionales turcos, pero reconocía el derecho de los kurdos a expresar su identidad como quisieran.

El diálogo es exigente. Resulta mucho más fácil permanecer a distancia, arrojándole piedras al otro. Hace falta coraje para enfrentar el obstáculo de las diferencias humanas, y hablar de manera abierta sobre lo que realmente importa. Pero, según yo mismo he podido comprobarlo en conflictos grandes y pequeños, el diálogo tiene el poder de cambiar las actitudes. A menudo las partes se sorprenden al descubrir que sus enemigos son seres humanos como ellos mismos (aunque esto sea obvio para los terceros), y a veces llegan a la conclusión (como Tarik) de que, en la misma posición, también ellos actuarían y sentirían del mismo modo.

Si el diálogo pudo dar resultado entre los kurdos y los turcos beligerantes, también puede funcionar entre grupos étnicos más cercanos a nosotros. El municipio de Los Ángeles patrocinó una serie de discusiones interraciales en todas partes de la ciudad, para tratar de aliviar las tensiones después del juicio por asesinato a O. J. Simpson. Participaron las iglesias, los sindicatos y las empresas. “Sorprende lo poco que en realidad nos conocemos”, comentó un participante, el reverendo Pedro Villarroya. “He visto dos tumultos en mi vida”, dice el administrador Avis Ridley Thomas. “Esto es prevención de tumultos. Tiene más potencial que cualquier otra cosa que yo conozca”. Los constructores de puentes pueden promover el diálogo incluso en las calles. En Omaha, Nebraska, un pequeño grupo de padres afroamericanos se agrupó con el nombre de “Mad Dads” (“Papás Chiflados”), para recorrer las calles y tomar contacto con los jóvenes involucrados en problemas de drogas y violencia. “Empezamos hablando con ellos –explica el cofundador Eddie Staton–. <<¿Qué te gustaría que cambiara por aquí?>> Los escuchamos. Hacemos que se expresen. Profundizamos en sus sentimientos. <<¿Qué es lo que sientes acerca de esto y aquello? ¿Qué sientes con respecto a tu padre?>>”

Mad Dads se ha difundido en doce Estados del país, con resultados tangibles. Como dice Bill Patten, coordinador de la prevención del abuso de drogas en el condado de Ocala-Marion, Florida, “En 1990 dieciséis personas fueron asesinadas en un solo vecindario. Este año hubo un solo asesinato... Los Mad Dads nos han enseñado que nuestro problema no era de blancos y negros, sino de la comunidad. El único modo de ayudar a una comunidad es que una comunidad se ayude a sí misma: casa por casa, calle por calle”.

También he visto que el diálogo da resultado entre adversarios políticos tradicionales

para los que dialogar es impensable. Después de los enconados sentimientos suscitados por las audiencias de acusación al presidente Clinton, casi doscientos miembros de la Cámara de Representantes de los Estados Unidos se reunieron durante un fin de semana en marzo de 1999. En pequeños grupos, coordinados conjuntamente por un demócrata y un republicano, examinaron de qué manera los ataques partidistas habían afectado personalmente al Presidente, haciéndole más difícil abordar con eficacia los problemas del país. Yo fui uno de los facilitadores. Un punto destacado para mí fueron las observaciones de un demócrata, que habló conmovedoramente de su larga amistad personal con un republicano del que disienta acerca de todas las cuestiones políticas. Lo llamó “mi más íntimo amigo en el Congreso”. Explicó que ellos habían seguido reuniéndose una vez por semana durante veinte años, solo para hablar de sus familias y de sus luchas personales. Cuando asesinaron a su hijo, la primera persona que lo llamó fue ese adversario político. “Si hubiera veinte de esas amistades en los corredores, la atmósfera habría cambiado”. Afirmó.

Así como los proyectos conjuntos pueden ser aperturas al diálogo genuino, el diálogo, por su parte, puede conducir a proyectos conjuntos. Algunos grupos de diálogo sobre el aborto dieron el paso siguiente y comenzaron a colaborar en proyectos de interés mutuo. Trabajan juntos para reducir los embarazos adolescentes y la violencia doméstica, facilitar y hacer más aceptable la adopción, proporcionar atención diurna de calidad, y enseñar a los varones a ser más responsables en el aspecto sexual. “Hemos dilapidado demasiado tiempo, dinero y recursos humanos luchando entre nosotros a lo largo de los últimos veinte años –dice Jayne Flowers, una activista de la libre elección por la mujer-. Si hubiéramos pasado ese mismo tiempo luchando contra los embarazos no planificados e indeseados, ahora estaríamos mucho mejor”.

Por cierto, los proyectos conjuntos pueden dar mejor resultado si los precede un proceso de diálogo. En los lugares de trabajo se está volviendo común que los asociados comerciales que van a participar en proyectos conjuntos se reúnan primero con un tercero facilitador, en sesiones de diálogo de tres o cuatro días. Este procedimiento se está aplicando cada vez más en los grandes proyectos de construcción o de manufacturas complicadas. También puede mejorar las relaciones entre los sindicatos y los empleadores. Lo típico es que las empresas asociadas redacten juntas un enunciado de la misión, hablen extensamente sobre su aventura común, establezcan metas y objetivos, y aprendan a resolver rápidamente las dificultades en un nivel gerencial tan bajo como sea posible.

“El resultado es muy positivo; crea la sensación de que las diversas organizaciones comprenden recíprocamente sus metas respectivas –dice Peter Jobs, presidente de una empresa constructora de Hawaii-. Nos ayuda a familiarizarnos entre nosotros, sobre todo al establecer procedimientos para la resolución de disputas”. Este método logra que los proyectos se desarrollen con mayor suavidad, ahorra dinero y evita los costosos litigios judiciales. De modo que el diálogo no debe limitarse necesariamente a las situaciones en las que existe enemistad, sino que también puede ser eficaz para prevenir el conflicto entre personas que sencillamente necesitan trabajar juntas.

El diálogo genuino puede producirse cotidianamente entre adversarios potenciales: esposos y esposas, rivales en el trabajo o vecinos en desacuerdo. Actuando como terceros, aunque digamos muy poco, podemos alentar el diálogo, reuniendo a las partes en un lugar cómodo y neutral: la oficina de un consultor de parejas, un salón de conferencias o la sala de estar de un amigo. Si existe el riesgo de una explosión emocional, podemos intervenir para enfriar los ánimos e impedir que se interrumpa la conversación. En síntesis, podemos actuar como contenedores de contención.

PREVENCIÓN: LA MEJOR INTERVENCIÓN

La prevención es la mejor intervención. Cuando las personas pueden satisfacer sus necesidades básicas gracias a los Proveedores; cuando tienen habilidades para manejar sus tensiones cotidianas gracias a los Maestros, y cuando cada uno conoce al otro, lo comprende y confía en él, gracias a los Constructores de Puentes, los conflictos destructivos se reducen en cantidad e intensidad. Tal vez el conflicto latente no se manifieste de modo abierto, y ni siquiera se piense en él como conflicto. Las partes pueden manejar el conflicto por sí mismas, sólo cuando es manifiesto.

Es posible que la contención sea más urgente (como un techo que protege de los elementos), que la resolución sea más visible (como levantar una casa), pero prevenir, aunque menos ostensible, es fundamental (como lo son los cimientos sobre los que va a reposar la casa y el techo).



“ALCANZAR LA PAZ”
William Ury.

Las 10 voces del tercer lado

Los diez roles del tercer lado

Por qué escala el conflicto

Modos de transformar
el conflicto

Prevenir

- Necesidades frustradas • ➤ El proveedor
- Habilidades pobres • ➤ El maestro
- Relaciones débiles • ➤ El constructor de puentes

Resolver

- Intereses conflictivos • ➤ El mediador
- Derechos en disputa • ➤ El árbitro
- Poderes desiguales • ➤ El equilibrador
- Relaciones dañadas • ➤ El curador

Contener

- Ninguna atención • ➤ El testigo
- Ninguna limitación • ➤ El juez de campo
- Ninguna protección • ➤ El guardián de paz

Las diez voces del tercer lado

¿Qué se necesita aquí?

Proveedor

¿Hay otra manera de hacerlo?

Maestro

¡Basta ya!
¡Sepárense!

El guardián de la paz

Me gustaría presentarle a...

Constructor de puentes

¡Ni cuchillos
ni pistolas!

Juez de campo

Trabajamos sobre esto.

Mediador

¡Eh, miren lo que
está haciendo!

Testigo

Lo justo es...

Árbitro

Vamos a curar heridas

Curador

Nivelemos el poder
en este juego

Equilibrador



C.E.S.U.P.

“MANUAL PARA LA FORMACIÓN Y LA CAPACITACIÓN EN MEDIACIÓN COMUNITARIA”,

MANUAL ELABORADO POR EL CESUP CENTRO DE SEGURIDAD Y PREVENCIÓN S.C. MÉXICO. 2014

MÓDULO II: COMUNICACIÓN EFECTIVA Y NO VIOLENTA

COMUNICACIÓN

La definición clásica de comunicación se refiere a la transmisión de señales mediante un código común entre un emisor y un receptor. Es decir, es el proceso de interacción entre al menos un receptor y un emisor que codifican y descodifican información a través de distintos canales.

Se necesita la comunicación para averiguar exactamente cuáles son las necesidades o deseos de la otra persona, así como conocer qué es lo que ésta quiere; la intención radica en tener un entendimiento de la situación, y con ello empezar a trabajar en el conflicto o los conflictos.

La profesora Yolanda Muñoz señala que la comunicación deficiente suele ser un factor en la raíz de los conflictos. Si una persona malinterpreta lo que otra dice y reacciona conforme a esto de manera ofensiva, la interacción puede, poco a poco, avanzar hacia el conflicto. En consecuencia, la comunicación efectiva es un elemento fundamental en la transformación de conflictos debido a tres razones principales:

- > Es una herramienta necesaria para entendernos mutuamente y para comprender los problemas, preocupaciones y sentimientos de las dos partes de la relación.
- > Contribuye a que, una vez que las dos personas son capaces de entenderse a sí mismas y entre sí, puedan trabajar juntas para encontrar soluciones que les beneficien a ambas.
- > Ayuda a entender las diferencias culturales, de valores, de intereses, de información, e incluso estructurales que causan o complican muchos conflictos (Muñoz et al., 2010).

¿Podemos no comunicarnos?

En las relaciones humanas todo es comunicación, por lo que es imposible no comunicarnos. Cualquier interacción con una persona tiene aparejada un acto de comunicación y una interacción. Según Castañeda (2011), “el no hablar, el no mirarse, el no escuchar, pueden ser mensajes tan elocuentes como hacerlo”. Por ejemplo, el que una persona le llame varias veces a otra y ésta no le responda a pesar de que le aseguren que recibió los mensajes, le está comunicando que no le interesa hablar con aquélla o que no es su prioridad. Esto ilustra que muchas veces no son necesarias las palabras para comunicarse, y que las acciones u omisiones también expresan.

Recordemos un momento en específico, una situación en la que verbalmente no se estaba diciendo algo, y sin embargo se estaba diciendo todo. Más adelante se revisará la idea de que el significado de los mensajes lo otorga quien los recibe, no quien los emite. En la situación que está recordando, reflexione: ¿qué mensajes se estaban expresando sin palabras?

Comunicación como herramienta para trabajar con conflictos

Para que se pueda dar una negociación directa, o incluso a través de un tercero, y para sentar las bases de la transformación de un conflicto, resulta fundamental establecer una comunicación efectiva, ya que es la herramienta que favorece el entendimiento mutuo.

John Paul Lederach señala los supuestos clave que vinculan la comunicación con el trabajo de transformación de conflictos:

- > El conflicto es un evento cultural socialmente construido. Los conflictos no le pasan a las personas; éstas son participantes activas en la creación de situaciones e interacciones que luego experimentan como conflictos.

- > El conflicto resulta de un proceso de interacción basado en la búsqueda y la creación de significados compartidos.

- > Dicho proceso de interacción se encuentra arraigado en la percepción de las personas y sus interpretaciones, expresiones e intenciones; éstas provienen de su sentido común.

- > El sentido común de una persona, su experiencia acumulada y su conocimiento son la base primaria de la manera como crea, entiende y responde al conflicto (Lederach, 1992, p. 9).

Por lo tanto, el significado del conflicto se construye socialmente, sin embargo, la persona que recibe el mensaje es quien le asigna un sentido. Esta asignación de significado equivale a una interpretación, y depende de la percepción individual del receptor. Por lo tanto, las percepciones, que están construidas de experiencias y conocimientos individuales y colectivos, generan intereses, deseos y necesidades distintas en cada individuo. Perseguir estos deseos, necesidades e intereses en la interacción e interrelación de las personas genera distintas formas y situaciones de conflicto. En este sentido, sería interesante preguntarse qué implica que el significado de toda oración lo otorgue la persona que la recibe, y no la persona que la emite.

Nuestros canales de comunicación

Muchas personas consideran que la comunicación es un ejercicio puramente verbal; sin embargo, la comunicación efectiva tiene un carácter verbal, visual y vocal, lo que hace que nuestra comunicación sea creíble y verosímil (Decker, 1992 p. 6). En esta sección exploraremos las distintas formas de comunicarnos con los otros y la importancia de entender que la comunicación no es solamente lo que queremos decir, sino la forma en que lo decimos y cómo es entendido e interpretado por el otro. Por tanto, la comunicación efectiva conjunta la habilidad para comprender lo que el otro está diciendo no sólo en palabras, sino con los tonos de voz, sus movimientos y posiciones.

El profesor Albert Mehrabian, uno de los principales expertos en comunicación personal, quien realizó un estudio sobre la relación entre los tres elementos que intervienen cada vez que nos comunicamos inconscientemente, y cómo afectan nuestra credibilidad durante el pro-

ceso de la comunicación. Tales elementos quedan explicados en los apartados siguientes.

Comunicación verbal

“No importa si tenemos una excelente idea, si no la sabemos comunicar, es como si no la tuviéramos.” Bert Decker

El elemento verbal es el mensaje mismo, lo que decimos. Las palabras son el canal privilegiado para transmitir lo que se quiere expresar, de ahí la importancia de que el lenguaje sea claro y comprensible para todas las partes. Es precisamente la comunicación verbal efectiva la que nos permite identificar y develar poco a poco los verdaderos intereses y necesidades que se encuentran detrás de las posiciones que asumen las partes en el conflicto. Por ello la comunicación de los sentimientos, las necesidades y los intereses debe explicitarse, para que se transmita claramente el mensaje. Dejar mensajes implícitos o poco claros puede llevar a malas interpretaciones y a malos entendidos, los cuales deterioran la comunicación y, a la larga, la relación entre las personas.

La comunicación efectiva se logra a través de preguntas sobre las demandas o declaraciones de las partes en conflicto, tan simples como ¿Para qué? y ¿Por qué?. Por ejemplo: ¿Para qué quieres todas las naranjas? ¿Por qué es importante para ti? Esto difiere de la pregunta ¿Qué quieres?, la cual generalmente corresponde a las posiciones en pugna y nos lleva a obtener respuestas explícitas o puramente declarativas. Más adelante profundizaremos en técnicas específicas de negociación para develar los diferentes intereses de las partes en conflicto.

Comunicación paraverbal

“La habilidad para expresar una idea es casi igual de importante que la idea misma.” Bernard Baruch

A este tipo de comunicación también se le conoce como vocal o paralingüística y consiste en la manera en que se dice el mensaje, es decir: la entonación, la proyección y la resonancia de la voz. Incluso en este tipo de comunicación se puede interpretar y tratar de entender la intensidad, el ritmo y los tonos de la voz, que expresan estados de ánimo y emociones. Todo ello funciona para poder transmitir cierta intención y solvencia de la expresión que se desea.

Ejercicio II.1

Respondamos:

- > ¿Qué tonos podemos identificar en la forma habitual en que nos comunicamos, y en la forma en que se comunican con nosotros?
 - > ¿Cómo puede una misma oración tener tantos significados, dependiendo del tono en que sea emitida?
 - > De los siguientes tonos, ¿cuál solemos usar?, ¿con quién y en qué situaciones?
- | | | | |
|------------|------------|--------------|-------------|
| Sarcástico | Dubitativo | Paternalista | Burlón |
| Solidario | Alterado | Imperativo | Autoritario |
| Alentador | Amable | Sutil | Sumiso |

Comunicación no verbal

Las palabras pueden muy bien ser lo que emplea el hombre cuando le falla todo lo demás.
Anónimo

El elemento no verbal, visual o quinésico, incluye lo que las personas observan, básicamente lo que ellos ven de la cara y del cuerpo del otro. En este tipo de comunicación se incluirían los movimientos faciales, las gesticulaciones y las posturas, que reflejan nuestros estados de ánimo, las actitudes y el interés por los asuntos y la gente alrededor.

En muchas ocasiones, el lenguaje corporal dice más de nosotros que lo que decimos con palabras. Es importante estar conscientes de esta forma de comunicación para que el receptor de nuestro mensaje capte realmente lo que le queremos expresar.

Aquí tendría validez la expresión de que “un gesto vale más que mil palabras”; como menciona el profesor Bert Decker: “los signos no verbales pueden comunicar pasiva o activamente, incluso la ausencia de sonido comunica” (Decker, 1992, p. 7). Algunos ejemplos de gestos negativos durante la comunicación son las sonrisas burlonas o irónicas, bostezar en medio de una conversación, mirar repetidamente el reloj, distintas muecas de escepticismo, entre otras manifestaciones físicas, mientras que los gestos positivos incluyen el asentir con la cabeza, reír con empatía, mantener el contacto visual, adoptar una postura activa, entre otros.

En suma, es importante recordar que el cuerpo habla y que en un diálogo tenemos que poner atención tanto a la expresión oral como a la corporal para comunicar adecuadamente los mensajes que deseamos que lleguen correctamente a nuestros interlocutores y, de la misma forma, estar atentos a los mensajes que emite nuestro interlocutor.

La escucha activa

La escucha activa significa dejar de lado momentáneamente tu propio punto de vista para “sintonizarte” con la otra persona. H. Cornelius y S. Faire

La naturaleza nos ha dado dos oídos, dos ojos y una lengua. Zenón

Para Castañeda, la escucha es un arte, y como todo arte es muy importante aprenderlo, cultivarlo y practicarlo constantemente (2011). La escucha ideal es la que distingue no sólo lo que se oye, sino lo que no se oye; se trata de captar la intención oculta tras lo expresado, lo implícito debajo de lo explícito, el silencio más allá de las palabras. La escucha activa no consiste meramente en registrar lo dicho, sino que nos obliga a hacer un esfuerzo consciente y adicional por mantener los canales de comunicación abiertos.

Por tanto, escuchar activamente equivale a mostrar apertura a lo que la otra persona está tratando de comunicarnos, poniendo atención no sólo a lo dicho, sino a lo no dicho (lenguaje no verbal o paraverbal).

Es por ello que el escuchar a otra persona tiene que ir más allá de sus palabras, ya que debe considerarse el tono de la voz, la expresión facial, los gestos y el lenguaje corporal, elementos que forman parte del intercambio en la comunicación. La conciencia sobre nuestra forma de escuchar no es un proceso fácil, ni tampoco algo que hacemos de forma automática. Escuchar la manera en la que estamos proponiendo algo requiere de una intención, una voluntad y un esfuerzo activo. Sin embargo, para lograrlo se nos presentan obstáculos psicológicos que contribuyen a que, por el contrario, tengamos una manera

de escuchar limitada, los cuales se conocen como filtros y forman parte de un mecanismo de defensa. A través de estos filtros escuchamos sólo lo que queremos escuchar, pues determinan qué estímulos llegan a nuestra conciencia y cuáles no. A todo esto, también debemos sumar los factores de relaciones sociales, culturales y de poder que afectan lo que escuchamos y la forma en que lo interpretamos.

Es importante mencionar que otros aspectos internos también afectan nuestra escucha activa; tal es el caso de las percepciones del mundo externo, así como factores inconscientes como los deseos, las expectativas, los prejuicios, los estereotipos y los estados de ánimo. Sobre todos ellos se profundizará más adelante.

Por todo lo señalado hasta ahora es posible afirmar que la escucha activa es una actitud ante nuestro interlocutor. Es también una técnica que no implica que el receptor esté de acuerdo o en desacuerdo con lo que se dice, sino que está haciendo un esfuerzo consciente para entender lo que la otra parte quiere comunicar.

Para escuchar activamente a la otra parte es necesario prepararnos correctamente; en la medida de lo posible, se recomienda recopilar información sobre nuestro interlocutor. Es muy importante elegir un lugar y un momento que favorezcan el intercambio y la buena comunicación, así como mostrar genuina voluntad de querer escuchar al otro(a). A continuación se señalan algunos de los elementos esenciales para la escucha activa:

> Características:

- Hacer sentir escuchada a la persona que habla.
- Estimularla para que siga contando más sobre el conflicto o el asunto que le preocupa.
- Asegurarnos de estar comprendiendo adecuadamente lo que nos quiere decir.
- Identificar los intereses y las necesidades de las partes (Muñoz et al., 2010).

> Requisitos del receptor:

- Prestar toda su atención al interlocutor.
- Controlar sus reacciones ante situaciones que pueden estar cargadas de emociones.
- Mostrar coherencia en todos los canales de comunicación.
- Tener genuina curiosidad por comprender al otro(a).
- Demostrar al otro(a) que se le está escuchando (Espinosa, 2011, p. 9).

> Acciones que estimulan la escucha activa:

- Darse tiempo para tener un intercambio sustantivo, evitando distractores.
- Intentar dejar receptiva nuestra mente.
- Centrar nuestra atención en la persona que narra.
- Tratar de entender todo lo que dice.
- Crear un clima de confianza.
- Escuchar con atención lo que la otra parte nos cuenta, sin agregar información ni interrogar.
- Exponer de manera neutral (sin juicios) las expresiones más comprometedoras.
- Hacer sentir al otro que lo que dice es legítimo y que se le respeta.
- Tener un contacto visual permanente.
- Asentir con la cabeza para demostrar al otro(a) que se le está escuchando.
- Mantener silencio para que el otro(a) busque llenarlo, y continúe hablando.

> **Acciones que entorpecen la escucha activa:**

- Interrumpir
- Juzgar
- Ofrecer soluciones o consejos
- Narrar la experiencia propia sin que nos la pidan, y
- Minimizar el problema con expresiones como “no te preocupes, no es para tanto...”.

En seguida se presentan algunas de las técnicas más importantes para estimular la escucha activa, como parafrasear, hacer preguntas, resumir, legitimar y reformular. Con ellas se muestra al interlocutor que lo estamos tomando en serio, que lo estamos siguiendo y de esa forma se contribuye al diálogo sustantivo y constructivo.

Técnicas clave para la escucha activa

En la escucha activa, los actores implicados aportan su visión del conflicto y escuchan a la otra parte. En esta etapa del proceso para la solución del conflicto, cada quien tendrá la oportunidad de conocer y entender las percepciones del otro e intercambiar información; gracias a esto se hará más comprensible el conflicto para las partes. Sin embargo, para que ello sea posible, resulta indispensable aclarar los malos entendidos y obtener información adicional, por lo que son precisamente las partes en conjunto quienes pueden aclarar el conflicto y tomar decisiones para iniciar su transformación.

> **Parafrasear.** Significa utilizar las propias palabras del interlocutor para verificar si se comprendió correctamente lo expresado por éste.

Por ejemplo:

- Según entiendo...
- De acuerdo con lo que acabas de mencionar...
- Estás diciendo que...
- Si no he entendido mal...

Con estas expresiones se muestra al interlocutor que lo estamos tomando en serio y que nos interesa lo que dice. Además, representa una oportunidad de verificar que estamos captando el mensaje de manera adecuada.

> **Resumir.** Permite que el interlocutor se escuche a sí mismo. Cuando una conversación se vuelve circular es porque el interlocutor considera que no ha sido captada la idea que transmite. El resumen sintetiza perspectivas y sentimientos que han sido expresados; de esta forma, una persona se siente escuchada e inmediatamente deja de repetir ideas (CDHDF, 2009, p. 40). Además, facilita el trabajo de síntesis de acuerdos, en el que se resaltan los puntos que hacen comprensible y manejable el conflicto.

> **Preguntar.** Constituye una técnica muy útil en caso de necesitar aclaraciones o explicaciones particulares para una mejor comprensión de la situación. Plantear preguntas ayuda a develar los intereses de los participantes y a obtener más información sobre el conflicto. Las preguntas son una herramienta muy útil durante la escucha activa y deben usarse con mucho cuidado, ya que además de servir para aclarar, también funcionan para guiar el hilo de la narración.

Si estamos conscientes de que nuestras preguntas pueden ir guiando, también tenemos que estar conscientes de que la guía no entorpezca el flujo ni la intención original de nuestro interlocutor. Las preguntas podrían ser como las curvas en una carretera que se

va creando conforme se avanza, y nosotros debemos cuidar el flujo de la comunicación: si metemos muchas curvas se puede distraer la intención de nuestro interlocutor y, en dicho caso, desviarse de su destino.

Las preguntas abiertas permiten que el interlocutor amplíe su respuesta. Por ejemplo:

- ¿Cómo es tu ambiente de trabajo?
- ¿Cómo lo lograste?
- Cuando mencionas que te sentiste no tomado(a) en cuenta, ¿a qué te refieres?
- ¿Qué condiciones consideras importantes para que podamos cerrar el trato?

Las preguntas cerradas se contestan generalmente con una respuesta de sí o no, o un dato concreto. Por ejemplo:

- ¿Cuántos años tienes?
- ¿Quieres albóndigas con arroz?
- ¿Vas a venir a mi celebración?
- ¿Está interesada en cerrar el trato?

Es necesario pensar además en las respuestas que se buscan con determinadas preguntas. Por ejemplo, un ¿por qué? nos lleva a las razones o las justificaciones de algo: ¿Por qué? Porque... Sin embargo, esto no siempre ayuda a tener un mejor entendimiento de la situación planteada. En ocasiones consideramos que se usan más preguntas de ¿por qué? por costumbre, cuando en realidad queremos hacer preguntas del tipo ¿cómo?, ¿qué?, o ¿cuándo? En general es importante hacer preguntas abiertas, ya que las preguntas cerradas disminuyen las opciones de respuesta y encasillan a las partes. Por ello “cuando tratamos de comprender al interlocutor en sus razones, las preguntas son una herramienta fundamental. Las preguntas abiertas se utilizan para buscar información, las preguntas cerradas se utilizan para confirmarla o no” (Espinosa, 2011, p. 9).

No se está sugiriendo eliminar la pregunta ¿por qué?, sino analizar qué es lo que queremos saber al preguntar.

Ejercicio II.2

El facilitador o la facilitadora invita a los participantes a plantear una pregunta de ¿por qué...? Los invita a que piensen qué es lo que en realidad quieren saber y los ayuda a explorar las alternativas a dicha pregunta, y si éstas responden mejor a lo que en realidad quieren saber.

> **Reformular.** Es un modo de parafraseo que ayuda a transformar el significado de una afirmación cargada de una connotación negativa, con la intención de expresarlo de la forma más neutral u objetiva posible. Cuando reformulamos una afirmación, lo que hacemos es desprenderla del tono negativo que pueda tener, y se replantea el mensaje.

Con ello se trata de modular el tono negativo o peyorativo, pues éste adquiriría un gran significado en nuestra comunicación. Puede ser que el contenido de las palabras sea neutral y objetivo, y que sin embargo el tono no lo sea. Con la reformulación también podríamos tratar de aclarar el mensaje precisando generalizaciones o supuestos, así como reformulando las oraciones negativas. No se trata de decir algo totalmente distinto a lo que expresó el interlocutor, sino de quitarle el efecto de golpe verbal.

Ejemplos de reformulación son:

- Es que nunca viene sustituirla por Viene ocasionalmente.

- Siempre que te hablo te vas sustituirla por En las dos últimas conversaciones, te fuiste antes de que terminara de hablar.
- ¡El secretario es un corrupto! Así no se puede avanzar en la conservación de los bosques... sustituirla por ¿Considera usted que falta transparencia en el manejo de los recursos destinados a la conservación de los bosques? (Espinosa, 2011, p. 10).

> **Reconocer o legitimar.** Es una técnica empleada para reconocer al otro. En este sentido, se reflexiona sobre qué cosas es posible dar crédito al otro(a), qué atributos, acciones, aportaciones, intenciones, etc., tiene lo expresado. Por ejemplo, podemos reconocer la importancia de lo que está diciendo (si lo consideramos así) o resaltar el valor de las ideas que está aportando.

El hecho de reconocer algo positivo de nuestro interlocutor no implica que estemos de acuerdo o en desacuerdo con lo que está diciendo. Cuando reconocemos y legitimamos de manera auténtica atributos, hechos o acciones en nuestro interlocutor, estamos generando valor a la relación.

Por ejemplo:

- Me gustaría reconocerte que llegas puntualmente cada vez que nos reunimos.
- Puedo ver que tienes un genuino interés en tratar este tema.
- Nos ha sido difícil llegar a un acuerdo, sin embargo, reconozco el interés que tenemos los dos por estar reunidos buscando la forma de acordar.
- Los argumentos que aportaste en la discusión me ayudaron a tener un mejor entendimiento de las perspectivas de migración en México.

En síntesis, para garantizar una escucha activa adecuada se recomienda tener en cuenta los siguientes pasos en un marco de legitimación de las expresiones de cada una de las partes en conflicto:

Ejercicio II.3

El facilitador o la facilitadora solicita que, de manera consciente, cada participante haga un reconocimiento de otra persona cuando interactúen. Les pide que sean generosos y observen qué pueden legitimar en su interlocutor, para que lo digan de forma explícita. Esta acción tiene un bajo costo para quien la realiza, pero genera un gran valor para la relación de las partes.

Distracciones

Cuando estamos reunidos con alguien, se recomienda neutralizar las distracciones que podrían llevarnos a abstraernos del proceso, de tal forma que prestemos toda nuestra atención a los canales de comunicación.

Para ello, lo primero es atender las distracciones de espacio, por lo que es necesario seleccionar uno apropiado para tratar el tema con la otra persona. Por ejemplo, un restaurante puede parecer un buen lugar para concertar una negociación, por ser público y neutral; sin embargo, si el local es muy ruidoso por la entrada y salida de comensales, la entrevista puede degenerar en un simple conato. Además de seleccionar el espacio, debemos atender lo que pueda distraernos. A cada quien lo distraen cosas distintas, o le preocupan cosas distintas. En este sentido, el espacio debe prepararse, pues es parte del contexto

en que llevamos a cabo nuestra comunicación. Otra cuestión que parecería obvia, aunque a veces no lo es, consiste en atender las necesidades fisiológicas tanto propias como del interlocutor: si se tiene la necesidad de ir al baño, si se siente hambre, si se padece frío o algún malestar físico, todas ellas muy probablemente nos saquen de una conversación, por lo que resulta fundamental atenderlas a tiempo.

Por último, debe prestarse atención al tiempo. Es fundamental saber cuánto tiempo cada una de las partes podrá destinarle a la conversación; de cuánto tiempo se dispone para expresar lo que se quiere, o para escuchar al otro(a). Considerar este aspecto es también una forma de honrar el horario de las otras personas. Por ejemplo: si vamos a tener una junta, se requiere que fijemos el tiempo en que estaremos reunidos. Al exponer qué temas serán tratados, cada persona en la sala podrá tener una referencia del asunto en el que van y el tiempo que tienen para concluir. Más adelante volveremos al tema del tiempo como factor de presión.

En síntesis, para garantizar una escucha activa adecuada se recomienda tener en cuenta los siguientes pasos en un marco de legitimación de las expresiones de cada una de las partes en conflicto:

LEGITIMAR

1. Crear clima de confianza
2. Escuchar sin interrumpir
3. Preguntar acompañando
4. Comprobar la comprensión

Cuadro elaborado por los autores.

Trampas de la comunicación que debemos tener en mente

> **Descalificación.** La invalidación puede darse en dos sentidos, uno en relación con la persona y otro en relación con el mensaje del interlocutor. Debemos poner atención en cuándo y cómo llegamos a descalificar los mensajes, y cuándo invalidamos a las personas con las acciones que realizamos. Si se están escuchando descalificaciones en una conversación, se puede hacer uso de la reformulación, para que los interlocutores puedan aclarar sus ideas y dejen de descalificarse.

> **Somatización** (síntomas físicos). Algunas personas padecen malestares físicos al momento de abordar temas que les son difíciles; es algo común. Pongámonos a pensar si alguna vez hablar con alguien nos ha generado dolor de estómago, o cierto grado de nerviosismo. Hay que recordar nuestra etapa de adolescencia, cuando estaba cerca de nosotros la persona que nos gustaba. A algunas personas, estos malestares pueden sacarlas de la conversación. En estas situaciones es recomendable poner atención a expresiones de malestar propias o del interlocutor. Si es algo que nos sucede, podremos en otro momento cuestionarnos sobre qué nos incomoda o nos saca de ciertas conversaciones, y si nos interesa podríamos trabajar en ello personalmente.

> **Confusiones.** En ocasiones podemos percibir cuándo en una comunicación los mensajes están siendo confusos. Si algo no nos está quedando claro, vale la pena traerlo a la mesa, ponerlo a la luz. De la misma forma, habrá que confirmar que nuestro interlocutor está comprendiendo los temas tratados de la forma en que nosotros los entendemos; se debe confirmar que cuando hablamos de peras, se trata de peras. Algo que suele suceder

cuando dos personas llegan a un acuerdo es que no queda claro cuándo va a empezar a surtir efecto, quién o quiénes están involucrados, ni las especificaciones circunstanciales de lugar, tiempo, modo.

> **Desacuerdos.** Es importante que le demos oportunidad al desacuerdo; permitámonos estar en desacuerdo así como escuchar las diferencias de otros(as). Un desacuerdo proviene de perspectivas que probablemente sean distintas de las mías. Escuchemos y tratemos de comprender en qué se está en desacuerdo; usemos también la herramienta de plantear preguntas para aclarar en qué se está en desacuerdo.

> **Impenetrabilidad.** Puede ser que estemos frente a un interlocutor que sea poco o nada receptivo a nuestra comunicación, lo que puede deberse a divergencias culturales, de valores, y de entendimiento, o a contextos poco favorables. Valdría la pena revisar si nosotros somos los interlocutores adecuados para esta persona o si es el momento adecuado para comunicarnos.

> **Saltar a conclusiones.** La precipitación por concluir, ya sea por emitir juicios o valoraciones antes de tiempo, implica cerrarnos dentro de lo que ya conocemos y nos impide escuchar más allá. En este sentido, vale la pena estar atentos a cuándo estamos tomando dicha actitud.

> **Generalizaciones.** La utilización de palabras como siempre, nunca, todo, todos son formas de generalización. Más adelante, cuando abordemos la comunicación no violenta, veremos las implicaciones de hacer esto. Mediante una generalización, una persona puede evitar tomar responsabilidad de lo que está diciendo; es como esconder la mano después de haber arrojado la piedra. Podemos evitar hacer generalizaciones mediante la reformulación, refiriéndonos a situaciones concretas y casos específicos de lo que estemos hablando. Por ejemplo:

- Siempre llegas tarde, cambiarlo por he observado que de lunes a viernes llegas a la oficina entre 8:15 y 8:20, si bien tu hora de entrada es a las 8:00.
- Nunca me contestas, en contraste con te llamé ayer y hoy, pero no atendiste a mi llamada.

> **Supuestos no examinados.** Las personas no necesariamente entienden el mundo como yo lo entiendo, por lo que vale la pena examinar los supuestos de los que parte cada uno para comunicarse. Es decir, no debe darse por hecho que estamos hablando de las mismas cosas, ni que entendemos el mundo de la misma manera. Nuestros valores son diferentes y nuestra percepción también.

> **Mal manejo de emociones.** En ocasiones las personas no tienen un buen manejo de sus emociones, se salen de sí y se dejan llevar por sus reacciones, a veces impulsivas y viscerales. Cuando identificamos que esto le está sucediendo a nuestro interlocutor o a nosotros mismos, ése es un buen momento para hacer una pausa, desconectarse y despejarse: caminar, respirar profundamente y realizar cualquier actividad manual o física. Después, cuando se considere conveniente, es posible reanudar.

> **Visión de todo o nada.** O sólo es esto o aquello: el problema con esta posición es que no deja espacio para explorar alternativas. Puede estar relacionada con la impenetrabilidad que ya mencionamos. Si nosotros asumimos esta posición, valdría la pena reconocerlo

y luego explorar alternativas posibles. Más allá de un sí o un no sobre lo conocido, es útil explorar el cómo de lo posible.

> **Factor tiempo.** Cuando existe cierta presión o premura de tiempo en las conversaciones, la toma de decisiones resulta forzada. Cuando vamos a tener una conversación con alguien es conveniente preguntar primero si tiene tiempo que dedicarle. En un llamada telefónica, por ejemplo, una vez que nos han contestado podemos preguntar al interlocutor si tiene tiempo para atendernos; por ello debemos tener una idea de cuánto tiempo requerimos para la conversación.

> **Uso del silencio.** Siempre nos comunicamos y, a veces, un silencio dice más que las palabras. Debemos estar conscientes entonces de que el silencio es también una forma de comunicarnos. Hay que atender a nuestra forma de emplearlo, y entenderlo cuando las otras personas lo utilizan. Al final, un silencio, tanto como una palabra, se prestan a la interpretación y el significado que les dé el receptor.

Expresar un NO positivo

¿Quién de nosotros no se ha visto alguna vez envuelto en situaciones en las que no quería estar, debido a que no pudo decir no?

El no positivo se refiere a poder expresar una negativa de manera clara y sin rodeos. Es mejor un no enfático que un sí ambiguo y lleno de dudas.

El no positivo parte del hecho de poner límites de nuestra parte, reafirmando nuestra consideración por los sentimientos y percepciones de nuestro interlocutor. Además deja abierta la posibilidad de encontrar soluciones posteriores. Algunas sugerencias para su empleo son:

- > Legitimar con un sí las necesidades y los sentimientos del interlocutor.
- > Expresar claramente el no.
- > Plantear una solución alternativa.

A continuación se presenta una ilustración que refleja claramente la utilización de esta herramienta para la comunicación efectiva. Un ejemplo de su utilización podría darse durante la planeación de una inauguración:

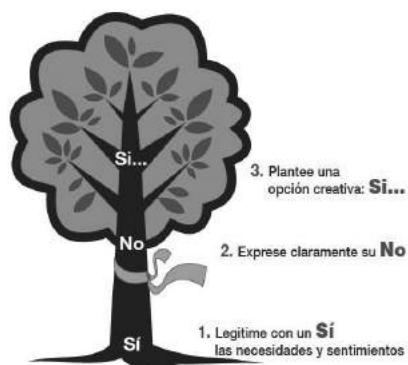
“Pintar las caras es una actividad creativa que permite compartir con los demás y establecer un espacio de juego entre la gente.

“Sin embargo, no considero que sea apropiado que se emplee esta opción durante la inauguración del mural en las oficinas de diseño.

“Sugiero que la inauguración sea algo de mayor formalidad, cuidando el protocolo y mostrando el video que se preparó. En otras ocasiones, que sean más apropiadas, pintaremos las caras.” Otro ejemplo podría darse ante una oferta de empleo:

“Me encanta que me haya tomado en cuenta. Quiero decirle que por el momento no estoy interesado en la propuesta de irme a trabajar de fijo a su empresa. Le propongo colaborar con usted como personal externo, de forma que yo pueda realizar mis otros trabajos y al mismo tiempo colaborar con usted en trabajos puntuales.”

Expresión asertiva: “NO” positivo



Comunicación no violenta

Hasta ahora hemos revisado la comunicación efectiva, partiendo de nuestros canales de comunicación y atendiendo tanto la escucha activa como el papel que desempeñamos cuando estamos escuchando y emitiendo mensajes.

Esta última sección sobre comunicación no violenta hace referencia a que, aun comunicándonos de manera efectiva, podríamos estarlo haciendo con violencia. La comunicación no violenta o comunicación compasiva es una metodología sobre cómo comunicarnos de tal forma que tomemos responsabilidad de lo que sentimos, pensamos y hacemos (Rosenberg, 2009).

Qué es la comunicación no violenta

Este tipo de comunicación se denomina no violenta porque en ella podemos decidir renunciar al uso de la violencia. Puede ser que no consideremos violenta nuestra actitud al hablar; sin embargo, a veces nuestras palabras ofenden o hieren a los demás e incluso a nosotros mismos.

En lugar de obedecer a tales reacciones habituales y automáticas, tenemos la posibilidad de que nuestras palabras se conviertan en respuestas conscientes con una base firme en un registro de lo que percibimos, sentimos y deseamos.

A esta práctica se le conoce como comunicación no violenta o comunicación compasiva, y tiene como fin una comunicación que permita la conexión entre las personas de manera genuina y auténtica.

Comunicación que aísla

Para hacer referencia a la comunicación que busca la conexión entre las personas, comenzaremos distinguiendo su opuesto, la que nos aísla de la conexión con las otras personas.

Juzgar

Se trata de una comunicación aislante en que empleamos juicios que presuponen una actitud errónea o malintencionada por parte de aquellas personas que no actúan de acuerdo con nuestros valores. Consiste en echar la culpa a alguien, insultarlo, rebajarlo, ponerle etiquetas, criticarlo o compararlo. La comunicación que aísla nos atrapa en un mundo de ideas preconcebidas con respecto a lo que está bien y lo que está mal, un mundo hecho de juicios. Este lenguaje establece clasificaciones y coloca a las personas en anaqueles, cajones y repisas. Por ejemplo, llamar a alguien gordito, simpático, buena onda, antipático, etc. Cuando utilizamos este lenguaje, juzgamos a los demás al calificar su comportamiento, y nos concentramos en quién es bueno, malo, normal, anormal, responsable, irresponsable, inteligente, ignorante, etc.

La comparación es una forma de juicio que bloquea la compasión hacia nosotros mismos y hacia los demás. Consideremos cuándo nos comparamos con los demás o buscamos una única forma de cómo las cosas tienen que ser o cómo tienen que hacerse.

Ejercicio II.4

El facilitador o la facilitadora del taller solicita a los participantes que formen una pareja para trabajar. Les pide que escuchen a su compañero(a), poniendo atención a lo que dice. Cada integrante de la pareja va a hablar durante tres minutos mientras

que el otro miembro sólo escuchará, sin hablar, sin mostrar su acuerdo o desacuerdo, ni asentir o negar con la cabeza. Van a estar sentados uno frente al otro observando a los ojos a su compañero(a), escuchando. Cuando los tres minutos hayan pasado, van a hacer un resumen de lo que escucharon. Luego, repetirán a su interlocutor los mensajes que éste dio. Posteriormente intercambiarán lugares, por lo que ahora el anterior emisor será quien va a escuchar.

La pregunta a la que van a responder cada uno en su respectivo turno es la siguiente: ¿Qué te gustaría que sucediera en este año?

Negación de responsabilidad

Otra parte de la comunicación que aísla a las personas de una conexión es aquella que impide que adquiramos compromisos. Es un tipo de comunicación que nubla nuestra conciencia de responsabilidad sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

Tenemos que asumir responsabilidad por nuestros actos y nuestras palabras, es decir, responsabilizarnos de lo que sentimos, hacemos y pensamos. Decir: me haces sentir culpable o ¡Ya me hiciste enojar! es ejemplo de cómo negamos nuestra responsabilidad personal con respecto a lo que sentimos y pensamos, y más aún: responsabilizamos a los otros de lo que sentimos. Cuando utilizamos un lenguaje que nos libera de tomar nuestra responsabilidad, entonces todo aquello que pensamos, hacemos y sentimos no lo asumimos como nuestro, sino que se lo atribuimos a otros.

Negamos la responsabilidad de nuestros actos cuando atribuimos su causa a:

- > Fuerzas impersonales: Porque tenía que hacerlo. Se esperaba eso de mí.
- > Nuestro estado de salud, nuestra historia personal o psicológica: No dije nada porque soy muy tímido(a) y se me trabó la lengua.
- > Conductas colectivas: Dejé de hablar con él porque los demás ya no le hacían caso.
- > Órdenes de la autoridad: Le mentí al cliente porque mi jefe me dijo que lo hiciera.
- > Presiones de grupo: Entré al intercambio porque si no lo hacía me iban a ver mal.
- > Políticas, normas y reglas institucionales: Tengo que despedirte porque la regla dice que a los clientes se les cita en la oficina, no en la calle.
- > Roles asignados por el sexo, posición social, edad: No pude responderle otra cosa, porque soy una mujer mayor.
- > Impulsos irresistibles: No pude resistir las ganas que tenía de empujarlo, así que lo empujé. No aguanté el antojo de los tacos de barbacoa, y me los comí todos.

Generalizaciones

Si tomamos responsabilidad sobre lo que hacemos, pensamos y sentimos, entonces la posibilidad de generalizar se va reduciendo. Pongámonos a pensar en ello: si hablamos en primera persona y tomamos responsabilidad de lo que decimos, entonces comenzaremos a hablar desde nuestra perspectiva y de casos y situaciones en concreto.

Ejercicio II.5

El facilitador o la facilitadora solicita a los participantes al taller que respondan las preguntas siguientes:

- > ¿De qué forma podemos reemplazar el lenguaje que implica una falta de opción, por uno que reconozca la posibilidad de elección?
- > ¿Qué implica el que nosotros elijamos las cosas en lugar de sentirnos obligados a ellas?
- > ¿Qué pasa cuando tomamos la responsabilidad de lo que sentimos, de lo que hacemos y de lo que pensamos?
- > ¿En qué situaciones evitamos responsabilizarnos de nuestras acciones, palabras e ideas?

Componentes de la comunicación no violenta

La intención de la comunicación no violenta es justamente encontrar la conexión entre las personas, una conexión genuina y auténtica. La comunicación no violenta tiene cuatro componentes con los cuales busca generar esta conexión.

Componentes de la comunicación no violenta:

- > Observación de la situación.
- > Identificación de qué es lo que siento.
- > Definición de qué necesito.
- > Peticiones claras, que enriquecen nuestra vida y la de las otras personas.

Exigencias

Comunicar nuestros deseos en forma de exigencias constituye otra forma de aislar a las personas, pues una exigencia tiende a ser una amenaza explícita o implícita hacia la persona que la escucha, y en caso de que no la satisfaga tendrá como resultado la culpa o un castigo.

Resumen sobre las formas de comunicación que aíslan a las personas de tener una conexión:

- > Emitir juicios que presuponen el error o maldad en todo aquel que no actúa de acuerdo con nuestro sistema de valores.
- > Emitir comparaciones que bloquean la compasión por los demás y por nosotros mismos.
- > Ser inconscientes de nuestra responsabilidad respecto a lo que pensamos, sentimos y hacemos.
- > Hacer responsables a los otros, culpabilizándolos y generalizando.
- > Comunicar nuestros deseos en forma de exigencias.

Observar sin interpretar

Hacer observaciones constituye un elemento fundamental de la comunicación no violenta; mediante este elemento intentamos comunicarnos de forma clara y sincera. Generalmente mezclamos interpretaciones con observaciones, pero con ello reducimos la probabilidad de que la otra persona entienda lo que pretendemos transmitirle.

Vamos a hacer una distinción entre qué es una observación y otro concepto clave para la comunicación no violenta: la interpretación. Una observación es la descripción de un hecho en un momento específico; en cambio una interpretación es el significado que le

damos al hecho en un momento específico.

Una cosa es lo que pasó y otra cosa es lo que yo interpreto que pasó. La comunicación no violenta no nos dice que seamos totalmente objetivos, ni tampoco que nos abstengamos de evaluar las situaciones; lo que propone es que mantengamos una separación entre nuestras observaciones y nuestras interpretaciones.

La comunicación constituye un lenguaje dinámico (de proceso), que rechaza las generalizaciones estáticas. Por lo tanto, las evaluaciones se basan en observaciones específicas, del momento y del contexto.

¿Qué es lo que deja fuera este tipo de comunicación?

> Las generalizaciones.

> Las etiquetas.

Una etiqueta limita la percepción de la totalidad de una persona; estamos hablando tanto de etiquetas que podemos considerar negativas como flojo, abusiva o mañoso, como de etiquetas positivas: bueno, aplicado o generoso.

Ejercicio II.6

Esculturas de imágenes

El facilitador o facilitadora solicitará a los asistentes al taller que creen imágenes grupales para que puedan separar observaciones de juicios. Solicitará la participación de cinco voluntarios y pedirá que dos de ellos comiencen dándose la mano y se queden congelados. Luego se solicitará que una persona salga de la imagen y la otra se quede congelada. La persona que sale de la imagen la observa y posteriormente se incorpora a la misma de tal forma que cambie por completo su interpretación de ésta. Después, esta persona se queda congelada y la otra, que había permanecido congelada, sale de la imagen y hace lo mismo que la anterior: observa y se reincorpora a la figura. Luego estas dos personas se quedan congeladas, y se pide a una tercera que se incorpore a la imagen de tal forma que se pueda hacer una interpretación completamente distinta. Luego se solicita a una cuarta persona que se incorpore, y finalmente a una quinta persona.

Se pedirá a los demás participantes, que sólo fueron observadores, que emitan observaciones objetivas y después subjetivas, con juicios, evaluaciones e interpretaciones. Posteriormente se pide a otro voluntario que piense de qué forma, intercambiándose con alguna persona de la figura viviente, haría que la interpretación de ésta fuese distinta por completo. Nuevamente, el facilitador o la facilitadora solicitará que se hagan observaciones objetivas y subjetivas.

Ejercicio II.7

El facilitador o la facilitadora solicitará que, en silencio, los asistentes observen el salón, y que presten atención a todo lo que vean desde su respectivo lugar.

A continuación, pide que hagan una observación que tenga una evaluación acerca del espacio.

Sobre cada evaluación que se realice, se solicitará que alguien más la transforme en una observación, eliminando los elementos valorativos.

Identificar y expresar los sentimientos

El lenguaje suele dar pie a confusiones, en especial cuando utilizamos el verbo sentir, pues en realidad no siempre estamos expresando un sentimiento.

Por ejemplo: siento que yo no soy quien está tomando las decisiones. Sería más adecuado decir creo que y no siento que. En general, no expresamos claramente nuestros sentimientos cuando decimos:

> Siento que...

> Siento como...

Se debe distinguir lo que siento de lo que pienso, esto en relación con el comportamiento de los otros(as) hacia nosotros.

Cuando tenemos en nuestro lenguaje distintas opciones para expresar nuestras emociones, nos resulta más fácil conectarnos con los demás; al mismo tiempo, nos hace vulnerables. La expresión de nuestros sentimientos nos puede ayudar a ser empáticos cuando se trabaja con conflictos, pues lo que estamos haciendo es distinguir la expresión de nuestros sentimientos reales, y las palabras o afirmaciones que sirven para describir pensamientos, evaluaciones e interpretaciones.

La comunicación no violenta potencia nuestra conciencia de que aquello que hacen o dicen los demás puede ser el estímulo, pero nunca la causa, de nuestros sentimientos. Estos últimos son el resultado de cómo elegimos tomar lo que dicen y hacen los demás, y también de nuestras necesidades y expectativas particulares de un momento determinado.

Ejercicio II.8

Identificación de necesidades

Identifiquemos en las siguientes oraciones cuál es la necesidad de cada uno al decirla:

> Es una irresponsable; todos acordamos que le avisaríamos a alguien si no vamos a llegar a la junta.

> Al parecer, todo el mundo aquí se sabe a la perfección las reglas; son unos cuadrados.

> Debería haber una regla en contra del uso de lenguaje sexualmente ofensivo en este espacio de trabajo.

> Espero que mi voz no se quiebre.

> ¡Ahí va otra vez! Ojalá alguien lo calle.

> No puedo soportar que sean tan dulces; la vida es más dura.

Hacer una petición clara

Hacer una petición clara que enriquezca nuestra vida y la de nuestro interlocutor es un acto de generosidad, además de una manera de contribuir con la otra persona y enriquecer su vida. Seguramente esto no se logra a partir de la suposición de que el otro(a) está equivocado(a) o no tiene la razón. Tampoco desde la posición de que yo tengo la razón, y por lo tanto quiero imponer mi punto de vista, ni con la hipótesis de que hay algo mal en la otra persona. Leamos las dos peticiones siguientes:

La última vez que utilizaste mi coche, me lo devolviste sin gasolina y el asiento del copiloto estaba manchado.

Me siento molesto al recibirlo así. Por una parte me gusta prestarte el coche, sin embargo, necesito sentir que cuidas mis cosas.

Me gustaría pedirte que cuando utilices el coche me lo devuelvas limpio y con gasolina.

Otro ejemplo:

En la junta pasada observé que alzaste la voz, y que volteaste la cara cuando te pedí que dieras alternativas. Me siento insatisfecho, inseguro, y contrariado cuando te observo reaccionar de esa manera. Necesito sentir seguridad y confianza de que pueda pedirte de la misma manera que a los demás que contribuyas a crear en conjunto.

Quiero pedirte apertura cuando algo no te parezca y que juntos veamos qué alternativas podemos crear. Que estés al tanto de tus reacciones, y que no alces la voz durante nuestras reuniones. La comunicación no violenta es una práctica constante de estar observando las situaciones que vivimos, observar nuestras reacciones e identificar qué siento cuando algo sucede y cuál es la necesidad que está detrás de este sentimiento. Si a este paso incluyo el hecho de que nosotros somos responsables de lo que sentimos, pensamos y hacemos, entonces tenemos el poder de ser causa y no consecuencia de lo que está ocurriendo. Una vez llevadas a cabo estas etapas, entonces nuestra petición clara hacia los demás no está sustentada en un mensaje que busca echar la culpa, sino en expresar lo que sentimos y necesitamos, buscando el enriquecimiento mutuo.

Conclusión

Este capítulo revisamos distintas maneras de comunicarnos; examinamos los tonos y texturas de voz y contexto, así como la comunicación no verbal, gestos, silencios, acciones. Según la gráfica del doctor Mehrabian, vimos que de nuestra comunicación 8% es verbal, 38% paraverbal y 55% visual. Reconocimos entonces que es prácticamente imposible no comunicarnos de diversas formas.

Por ello, hicimos énfasis en formas efectivas de comunicación, asumiendo que el significado del mensaje lo pone quien lo recibe y no quien lo emite. Exploramos distintas técnicas y herramientas que nos apoyan en la mejor comprensión de nuestro interlocutor, para de manera más precisa entender o decodificar los mensajes que nos quiere transmitir. Esto lo relacionamos con la escucha activa, el uso del parafraseo, las preguntas, el resumen y las aclaraciones.

Comentamos asimismo sobre distintos aspectos que se deben tomar en cuenta al momento de estar trabajando en la transformación de conflictos a través de la comunicación: cuidar el espacio, el tiempo, el manejo de emociones; evitar las generalizaciones y no saltar apresuradamente a conclusiones. Revisamos una manera efectiva de expresar el no y así ofrecer alternativas que dejen bien servido a nuestro interlocutor.

Finalmente, repasamos una práctica de comunicación no violenta en la que se nos invita a tomar responsabilidad sobre lo que pensamos, sentimos y hacemos, buscando en todo momento la conexión entre las personas y diferenciando este tipo de comunicación de una que las aísla de esta conexión.

Revisamos cómo recibir y emitir mensajes, lo cual implica escuchar con precisión incluso lo que no se está diciendo con palabras. También, expresar con precisión nuestros deseos, nuestras necesidades o nuestros sentimientos, además de construir y crear a partir de la comunicación.

Como conclusión, nos gustaría comentar que la comunicación es una herramienta muy poderosa para trabajar con conflictos: poder entender el qué y el cómo de lo que estamos diciendo y de lo que estamos escuchando. A través de la comunicación podemos modificar

la forma en que nos relacionamos con los demás, aclarar nuestras intenciones y comprender mejor al otro.

Los prejuicios generan que se rompa la relación y la comunicación, lo que hace cada vez más difícil que se pueda lograr un mejor entendimiento para la resolución positiva del conflicto.

Las preguntas ahora son:

¿Cómo generar las habilidades que puedan ayudar a las personas a moverse desde una posición de “adversarios” hacia una de cooperación?, y

¿Cómo podemos impulsar el mejoramiento de las relaciones personales que incluya el diálogo efectivo?

En los módulos siguientes detallaremos algunas técnicas y herramientas que nos permitirán trabajar con el conflicto de forma constructiva.

«La tragedia de las relaciones
afectivas es que no hemos
aprendido a comunicar nuestros
deseos y necesidades.»



Marshall Rosenberg
creador de la Comunicación no violenta.

¿Cómo nos expresamos honestamente en Comunicación No Violenta?

Diciendo 4 cosas con claridad:



1) EL HECHO QUE OBSERVÉ (SIN JUZGAR):

Actos concretos que me afectan.

Separamos lo que vemos de lo que pensamos.



2) IDENTIFICO CÓMO ME SIENTO y LO EXPRESO
en relación a lo que observo.



3) DESCUBRO MI NECESIDAD Y LA EXPRESO

¿Qué necesidades no cubiertas, hay detrás de
esos sentimientos?



4) HAGO UN PEDIDO CONCRETO:

¿Qué pido para enriquecer mi vida y la de los
demás?

MARSHALL ROSEMBERG DISTINGUE EL IDIOMA DE LA JIRAFRA Y DEL CHACAL

La Jirafa
representa la
toma de
conciencia de las
necesidades
propias y ajenas.



El Chacal
representa la
forma de pensar y
expresarse basada
en juicios
moralistas

**A la Comunicación No Violenta
se le llama el idioma de las jirafas.**

El lenguaje del Chacal esta lleno
de calificativos.
Cuando alguien hace algo que no
le gusta lo etiqueta como
«estúpido».....



**Reprocha
Reacciona
Se defiende**

**Se apega a su propio
resultado**

**No se hace responsable, culpa
siempre a los demás.**

**Se juzga a si mismo y juzga
a los demás.**

**Siempre
tiene razón**

**Quiere cambiar a los otros.
Utiliza castigos y recompensas**

El lenguaje de la jirafa

no existe lo correcto e incorrecto.

Las Jirafas tratan de conectar con sus emociones y piden a los demás lo que necesitan para enriquecer su vida, sin juicios ni exigencias.



Escucha

Acepta

Acoje

No juzga

Acompaña

Tienen vista distante, con mas perspectiva.
Separan las acciones de las personas.

Las cosas le afectan menos
(comen acacias pero no se espinan)

Tienen en cuenta las necesidades de los demás.
Las jirafas son conscientes que pueden elegir.
Cuidan las relaciones.

Detrás de cada chacal hay una jirafa.

Una jirafa verdadera no ve chacales, solo ve un bebés jirafas que están utilizando estrategias torpes.



Los bebés jirafas todavía no han aprendido las estrategias mas adecuadas para expresar sus necesidades.

UNA JIRAFa VERDADERA TIENE UNOS LENTES QUE SOLO VE JIRAFAS

Delante de cualquier comunicación violenta la jirafa solo escucha: ¡“Por favor, ayúdame!”

HABLAR HASTA ENTENDERNOS

El método “Hablar hasta entendernos” fue desarrollado por Bárbara Porro, docente estadounidense que tiene publicado su libro “La resolución de conflictos en el aula” por editorial Paidós. Se trata de una técnica extraordinariamente simplificada y abreviada para enseñar Resolución no Adversarial de Conflictos a niños. La autora llamó a este proceso “Hablar hasta entenderse” para oponerlo al clásico “pelear para decidir quién gana”. Esto representa una clara alternativa para pasar del Paradigma del Litigio al Paradigma del Consenso en todas sus implicancias.

El gran beneficio de este método de resolución de conflictos especialmente diseñado para resolver los conflictos en el aula es que el docente deja de verse obligado a actuar como agente de orden. No se le exige que investigue para saber quien tiene razón, no necesita emitir juicio. Se terminan muchas presiones y los niños son los que resuelven los problemas de los niños. La tarea del maestro es mantenerse neutral, ni tomar partido por ninguno de los oponentes y en cambio ayudar a los dos a descubrir sus propias respuestas y encontrar sus propias soluciones.

Hablar hasta entendernos

1. Hacer un alto. Recobrar la calma. Ventilar emociones. Comprender el problema.
2. Hablar y escucharse uno al otro. Reencuadrar el conflicto.
3. Proponer soluciones alternativas.
4. Elegir la idea que más le gusta a los dos y ejecutarla.

Hablar hasta entendernos



1. **Hacer un alto. Recobrar la calma.
Ventilar emociones.
Comprender el problema.**



2. **Hablar y escucharse uno al otro.
Reencuadrar el conflicto.**



3. **Proponer soluciones alternativas.**



4. **Elegir la idea que mas les gusta a los dos
y ejecutarla.**



1. Hacer un alto. Recobrar la calma. Ventilar emociones. Comprender el problema.

Es frecuente que adultos y niños reaccionemos con alguien que creemos que se porta mal con nosotros protestando, enojándonos, maldiciendo o contando a alguien lo sucedido. Los chicos en la escuela corren a contarla al maestro esperando que los apoye, los calme y resuelva el problema.

Lo que se propone en este primer paso es escucharlos, prestarles atención contenerlos, pero no solucionarles el problema. Se trata de ayudarles a que **COMPRENDAN Y RECONOZCAN EL PROBLEMA**. Para poder reflexionar deben estar calmados. Para calmarse se puede respirar hondo, contar hasta 10, tomar agua, caminar por el patio o el parque de la escuela, -podemos proponer que se generen creativamente estrategias para lograr la calma, dentro del grupo-.



2. Hablar y escucharse uno al otro. Reencuadrar el conflicto.

Es muy importante en esta etapa facilitar que los niños dialoguen sobre el problema, expresándose en primera persona. Sin acusar al otro, expresar con claridad como se siente. Aquí el docente puede asistir parafraseando lo que se dice, resumiendo las ideas, y permitiendo que cada parte exprese sus sentimientos.

En esta etapa debemos buscar lo que está detrás de la **POSICIÓN** debajo de lo que se dice, indagando intereses y necesidades. ¿**Porque y para que?** de lo que dicen. Aquí la colaboración mas grande es para que encuentren las Verdaderas Razones. Es el momento oportuno para **descubrir intereses compartidos** y destacarlos. Es muy frecuente que interrogados debidamente los niños expresen que quieren seguir siendo amigos.

Si los intereses se descubren como irreconciliables, entonces será necesario que en el planteo queden incorporados los intereses de los dos. Esta tarea suele ser la que mayor atención, concentración y observación exige. Se puede preguntar ¿Cómo se podría resolver este problema de modo que ambos queden contentos?

Al proponer ideas los niños tienden a buscar naturalmente la satisfacción de sus necesidades y salen de sus posiciones.



3. Proponer soluciones alternativas.

Los niños aprenden lo que viven y tienen aprendido: que los problemas se resuelven insultándose, pegando o devolviendo el golpe, acusando al otro, acudiendo al maestro.

Este paso de proponer nuevas ideas, implica pensar otras alternativas, fomentar la creatividad, aprender a tomarse un tiempo para buscar la mejores soluciones, que generalmente no son las primeras que se les ocurren. Se ponen "juntos" a buscar soluciones que los beneficien a los dos. Es necesario que el docente se abstenga de todo juicio por ejemplo un niño puede proponer como solución pegarle al otro o algo peor, pero es necesario que registremos la idea emitiendo opinión sobre ella, únicamente, en el momento de la valoración. Registrar una idea no significa aceptarla.

Si los niños son muy pequeños hay que desarrollar el "torbellino de ideas" rápidamente para que no se desconcentren y mantengan la atención. El maestro debe intervenir para focalizar la atención en el problema a resolver. Por ejemplo ¿cómo pueden hacer para jugar juntas?

Ir llenando el cuadro es una forma entretenida de concentrarse en el proceso. Puede ocurrir que todas las propuestas sean violentas, esto indica que los sentimientos de enojo son muy fuertes y están obstruyendo el pensar creativo. Es necesario en este caso, volver a recobrar la calma y permitir la expresión de los sentimientos –ventilación de emociones-, antes de continuar.



4. Elegir la idea que mas les gusta a los dos y ejecutarla.

REGISTRO DE IDEAS:

LO QUE NOS PARECE ESA IDEA

FULANO MENGANA

1



2



3



Para llegar al acuerdo será necesario encontrar soluciones que las partes involucradas en el conflicto perciban como beneficiosas para ambos.

Cuando mostramos el Cuadro de Registro de ideas en el paso anterior. Con la expresión de las caras ya tenemos un claro indicio de cuales son las aceptadas como buenas por los dos.



Si, me gusta la idea.



No, la idea no me gusta.



Tal vez sea una buena idea.

Al encontrar la propuesta que deja conformes a los dos, se debe ejecutar lo acordado. Esto es pasar de la idea a la acción. Para motivar este pase, se puede hacer algunas preguntas como que permitan a los niños pensar como iban a ejecutar lo propuesto.

EL DIÁLOGO GENERATIVO

Es un paso más de la Negociación Colaborativa que trabaja sobre Intereses y Necesidades y promueve acuerdos que maximiza beneficios mutuos. También es superador del trabajo en donde buscamos ampliar las capacidades de las partes en conflictos empoderándolas y dándoles reconocimiento, dialogo transformador. El enfoque generativo surge cuando los participantes de un conflicto o situación problemática construyen juntos, crean campos de nuevas posibilidades, buscando situaciones inéditas, zonas de contactos y nuevos territorios.

El diálogo generativo

Se centra en lo que los participantes puedan CONSTRUIR:

1. Creando posibilidades inéditas
2. Aprovechando intersecciones
3. Sale de una negociación basada en intereses y pasa a la creación de un campo de nuevas posibilidades.
4. Apela a la habilidad de las personas para trabajar con lo emergente.
5. Es un profundo proceso creativo que combina dispositivos mediadores con posibilidades emergentes.

Se centra en lo que los participantes puedan CONSTRUIR= CREAR= COCREACION

El uso del diálogo generativo

Permite a los MEDIADORES y a las partes:

- Focalizarse en el futuro.
- La construcción de espacios intermedios donde promover acciones sociales coordinadas y salir de la relación individual a la construcción colectiva.
- Avanzar hacia figuras más complejas como los PROCESOS COLABORATIVOS DE CONSENSO.

El cambio se puede afrontar desde:

Resolución problemas	Indagación apreciativa
Identificación del problema	Apreciar y valorizar lo mejor de “lo que hay”, “lo que es”
Análisis de las causas	Imaginar qué y cómo podría ser
Análisis de las soluciones	Dialogar sobre qué y cómo debería ser, qué y cómo aspiramos que sea
Planificación de acciones	Innovación y reflexión en acto acerca de qué y cómo será, del devenir
Implementación	Producción y evaluación como procesos

El mediador que se apoya en un dialogo generativo sale de todas las limitaciones que plantea la escalada de un conflicto.



DIALOGOS APRECIATIVOS UN PASO MÁS EN EL PARADIGMA DE LA TRANSFORMACIÓN

**Creador Dr. David Cooperrider. Escuela de
Negocios Ohio EEUU-1980.**

¿Cómo nació la idea de los diálogos apreciativos?

Buscando el Tema para su Tesis de Grado, David Cooperrider encontró que el mayor número de los trabajos trataban sobre lo que no funcionaba, sobre los problemas, sobre la enfermedad psicológica.

Concretamente investigó sobre el tema de 50.000 trabajos de Tesis y no había temas sobre lo valioso, lo positivo.

En su lugar de trabajo él observaba situaciones altamente valorables y decidió que su Tesis fuera sobre lo Apreciativo.

¿Cómo lo hacemos?

Investigamos sobre experiencias reales vividas:

- Buscamos lo valorado, lo APRECIADO, los factores que dan vida a la organización, al sistema o al grupo.
- No se trata de negar los obstáculos sino de incorporarlos haciendo foco sobre lo positivo creativo del obstáculo para convertirlo en un futuro mejor.
- Trabaja con el pensamiento positivo porque tiene más fuerza psíquica.
- Nos abrimos a las opciones y no nos enfocamos en el problema.

En los diálogos apreciativos:

UTILIZAMOS:

- La imaginación
- La innovación
- La creatividad
- La síntesis

SALIMOS DE:

- La crítica
- La queja
- El no se puede

FASES DEL DIALOGO APRECIATIVO: LAS 4 <<D>>

- DESCUBRIMIENTO, encontrar lo que el grupo, el equipo, la organización, el sistema hizo bien en el pasado y esta haciendo bien en el presente.

- SUEÑO (DREAM) imaginar conjuntamente el futuro deseado, las posibilidades expresas y latentes, visión y valores congruentes del sistema.
- DISEÑO detallar los elementos que no deben faltar en el futuro y establecer que debe ser conservado del presente
- DESTINO construir proyectos concretos que permitan alcanzar el Diseño que construimos.

PROCEDIMIENTO DE DIALOGO APRECIATIVO

1er. Paso

Recordar una experiencia en la que Ud. Se sintió vivo, lleno de entusiasmo, motivado por su participación en el grupo.

1. ¿Por qué fue motivante?
2. ¿Quién o quienes estaban involucrados?
3. Describa como se sintió en ese momento.
4. ¿Qué es lo que más valora, aprecia, honra de Ud. y su participación en la organización/grupo/sistema?
5. ¿Cuándo se siente mejor haciendo su trabajo?
6. ¿Qué tarea en concreto valora más?
7. ¿Qué es lo que esta organización aportó a su vida?
8. ¿Qué es lo que esta organización aporta a la sociedad en la que vive?

2do. Paso

Dejamos a la imaginación trabajar...

Si Ud. tuviera en sus manos la Lámpara de Aladino...

¿Cuáles son los tres deseos que pediría que le permitan a este instituto?

¿Cuál es el primer paso que nos proponemos dar para que nuestros sueños se cumplan?

REGISTRARLO

SI QUEREMOS un cambio productivo en los sistemas humanos es necesario:

1. Restablecer a las personas en su rol de constructores de realidades.
2. Abandonar la idea de carencia o de déficit como foco en la resolución de conflictos y problemas.
3. Creer en el poder constructivo del desorden y de las fluctuaciones.
4. Utilizar un lenguaje que incorpore la apreciación de lo existente, de lo que funciona, nutriendo el aprendizaje y creando condiciones para un cambio positivo.
5. La futurización de la construcción mediante la inclusión de caminos posibles, construyendo lo que aún no existe.



NANSEN DIÁLOGO Y TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS

El Centro Nansen para la Paz y el Diálogo se creó en 1995 en Lillehammer, Noruega, y se ha convertido en un centro internacional para el trabajo en el diálogo. El centro tiene más de 20 años de experiencia explorando metodologías e implementando proyectos de diálogo en Noruega, Polonia, Bosnia, Croacia, Serbia, Kosovo, Macedonia, Afganistán, Kenia, Irak, Ucrania y Colombia. A través de miles de sesiones de diálogo, han desarrollado el método de Diálogo Nansen.

Basados en la confianza en la capacidad de las personas para cambiar su comportamiento, el método de Diálogo Nansen invita a participar en un diálogo donde los objetivos son superar los prejuicios, el miedo, la incertidumbre y el odio. Este proceso tiene como objetivo alentar a los participantes a ser más honestos y humildes consigo mismos y con los demás, cuando el objetivo es hacer frente a los conflictos, la polarización y la segregación.

¿Por qué el diálogo es útil para prevenir y transformar las situaciones de conflicto?

La comunicación sobre temas que nos importan profundamente, es muy difícil para muchas personas, y termina a menudo en debates destructivos que pueden llevar a una mayor división y, a veces, a la violencia. Las personas tienen diferentes percepciones de las mismas situaciones o recuerdos, ya que cada cual carga con recuerdos individuales, experiencias o interpretaciones de carácter personal o comunitario, así como su propia interpretación de los hechos y eventos. Las personas pueden no querer entender al otro o escucharle, porque creen que los demás están equivocados. Cuando estas situaciones son duraderas e involucran diferencias aparentemente irreconciliables como la identidad, los valores, o los puntos de vista políticos, los seres humanos tienden a discutir sus propias posiciones y denigran las opiniones de los demás. Las personas en conflicto rara vez hacen preguntas o escuchan lo que el otro está tratando de decir. En situaciones de conflicto o disputas, la comunicación se basa en el miedo, los prejuicios y la competencia. Entramos fácilmente en una conversación retórica, donde lanzamos argumentos unos contra otros. El resultado de estas acciones es un mayor malentendido, así como el aumento de estereotipos y divisiones.

Para avanzar hacia una colaboración productiva, quienes están involucrados necesitan

encontrar nuevas formas de relacionarse entre sí, de modo que puedan comprender las creencias, los significados, los valores, los miedos y la fortaleza de los demás, y de ellos mismos. En este proceso, el diálogo es invaluable.

DEBATE OBJETIVO: GANAR	DIALOGO OBJETIVO: COMPRENDER
• Convencer • Discutir • Buscar la debilidad en el argumento - Cazador • Juez moral • Hacer que el oponente se sienta inseguro • Cambiar la opinión es un signo de debilidad • Lenguaje confrontativo	• Explicar • Escuchar • Busca la fuerza en el oponente • Autodisciplina • Haz que el oponente se sienta seguro • Cambiar la opinión es un signo de madurez • Lenguaje de apoyo

Al comparar el diálogo y el debate, podemos descubrir cómo éstos tienen un propósito y un enfoque diferentes. La definición de Nansen de Debate vs. Diálogo es:

El diálogo crea una nueva comprensión de uno mismo y los demás. El diálogo no necesariamente conduce a una solución, pero nos permitirá unirnos y hablar de una manera constructiva.

El diálogo es también un proceso, que puede involucrar eventos sociales, acciones creativas o incluso sesiones de enseñanza, y estos procesos pueden sentar las bases para las negociaciones, las mediaciones y la discusión posterior, donde, si se encuentra una solución se definirá como el objetivo principal.

El proceso de diálogo brinda a todos los actores involucrados una posibilidad única de mejorar su perspectiva, superar sus prejuicios, adquirir más confianza en sí mismos y aprender a ser un mejor oyente capaz de realizar las preguntas acertadas.

El diálogo también nos brinda una herramienta para comprender la diversidad, donde las diferencias son respetadas, pero no necesariamente aceptadas, aprobadas o justificadas. A través del diálogo, los desacuerdos pueden manejarse mediante una conversación abierta y honesta, en vez de argumentos que pueden amplificar el conflicto.

RÉPLICA EN CASCADA

Esquivel Pralong Maria Eugenia



- Individual o en duplas(en caso de duplas deberán duplicar la cantidad de asistentes)
- Cada uno debe convocar al menos a 40 personas.
- Las 4 horas a replicar pueden dividirse y hacer varios encuentros hasta completar las horas.
- En caso de ser más de un taller, pueden realizarse en lugares distintos.



- ★ *Pensar el tema...*
- ★ *A quiénes invitar?*
- ★ *Cuando? día y hora*
- ★ *Dónde realizarla?*
- ★ *Cantidad de tiempo?*
- ★ *Invitación, la forma, el contenido.*

Break, mate?

galletitas? tortas?



Pero...

¿Que tema replico?

*De lo aprendido, ¿qué es lo que
más me sirvió?*



*¿Qué creo que sería bueno que
un mayor número de personas
conozca?*

2

Tema, subtemas

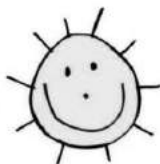


Materiales, juegos? ejercicios? videos?
cuentos? fotos? powerpoint?



El día de la réplica:

Planilla de asistentes, lugar
cómodo, break, la organización
del tiempo....



Acompañantes (asistencia, break, música,
fotos del taller, otros...)



4

Informe final

→ *Planilla de asistencia*



→ *Fotos*

→ *Relato del taller*



Felicidades !





**Texto extraído del libro:
“CONTRA PEDAGOGÍAS DE LA CRUELDAD”**

RITA SEGATO

**Editorial TREINTADIEZ S.A.
Año 2018**

...“de una forma esquemática es posible decir que existen dos proyectos históricos en curso en el planeta, orientados por concepciones divergentes de bienestar y felicidad: el proyecto histórico de las cosas y el proyecto histórico de los vínculos, dirigidos a metas de satisfacción distintas, en tensión, y en última instancia incompatibles.

El proyecto histórico centrado en las cosas, como meta de satisfacción es funcional al capital y produce individuos, que a su vez se transformaran en cosas.

El proyecto histórico de los vínculos que insta a la reciprocidad y produce comunidad.

Aunque vivamos inevitablemente de forma anfibia, con un pie en cada camino, una contra-pedagogía de la crueldad trabaja la conciencia de que, únicamente un mundo vincular y comunitario le pone límites a la cosificación de la vida.”...

Brasilia, 13 de febrero de 2018

OBJETIVOS **DE DESARROLLO SOSTENIBLE**



El 1º de septiembre de 2016, David Nabarro, Asesor Especial del Secretario General de la ONU en la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible, habló en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York durante un Foro de Alto Nivel sobre la Cultura de Paz, y expresó lo siguiente:

Veo las Metas de Desarrollo Sostenible (MDS) como un regalo al mundo hecho por los líderes mundiales, posiblemente el máspreciado regalo que se le haya dado al mundo. Cuando ellos se reunieron y acordaron las MDS, le estaban ofreciendo al mundo un plan para el futuro, plan que cubre la totalidad de temas que interesan a la gente del mundo y al planeta, junto con un diseño para el desarrollo a través de la paz y las alianzas en los 17 objetivos y las 169 metas. Y no hay ningún otro plan para el futuro de nuestro mundo. Este es el único. Así como no tenemos un planeta de repuesto para reemplazar a la Tierra cuando hayamos hecho un desastre de ella, no tenemos otro plan para el futuro. Sólo las MDS. ¡Y de hecho son algo genial! Constituyen un gran plan porque es universal, aplicable a cada comunidad en el mundo. Nadie está al margen de ese plan. Y es un gran plan porque conecta las diferentes características de la humanidad y del planeta de una manera indivisible. Así que ya no se puede separar a la acción humanitaria del desarrollo, ni se puede separar a la paz del desarrollo, ni se puede excluir a las mujeres del desarrollo, ni dejar a un lado a las personas con discapacidad, nunca más. Y perentoriamente se tiene que tener en cuenta el factor del cambio climático y del medio ambiente. También es un renovado contrato social entre los líderes y su pueblo, por el que los líderes han acordado hacerse responsables. Y proporciona una función para todas las personas. De hecho refleja la base de un movimiento hacia lo que significa ser un ser humano.

PREVENCIÓN SOCIAL DE LA VIOLENCIA URBANA

Entrenamiento en:

Abordaje constructivo de conflicto. Construcción de convivencia

*“Mucha gente pequeña,
en lugares pequeños,
haciendo cosas pequeñas,
pueden cambiar el mundo.”*

Eduardo Galeano

