



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**RESOLUCIÓN “NOVIOLENTA” DE CONFLICTOS
UNA PROPUESTA PARA UN GRUPO DE TRABAJO**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
PRESENTAN:

**GONZÁLEZ ROMERO EBEDLY
HERNÁNDEZ ZÁRATE ARIADNE ELIANE**

DIRECTOR: MTRO. LUCIO CÁRDENAS RODRÍGUEZ
ASESOR: LIC. GABRIEL JARILLO ENRÍQUEZ



MÉXICO, DF

2006



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

*“Toda persona, cualquiera que sea su situación actual,
puede cambiar rápidamente y vivir su parte de felicidad.”*

Alain Cayrol

*A la UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
por abrirnos sus puertas del saber.*

*A la FACULTAD DE PSICOLOGÍA
por darnos las herramientas necesarias para nuestro desarrollo personal.*

*A todos aquellos que con sus sabios consejos
y ayuda desinteresada han contribuido a nuestra formación.*

*A Lucio Cárdenas y Gabriel Jarillo,
por habernos compartido sus conocimientos y otorgarnos su apoyo.
GRACIAS.*

*A Rubén Miranda, Carlos Peniche y María de la Luz Javiedes
por sus valiosos comentarios.*

*Un especial agradecimiento a Karla Selene Fuentes Zárate
por su apoyo incondicional y sus aportaciones en este trabajo.*

A Dios por darme vida y una gran familia

A mi Madre por los desvelos, el sustento, las alegrías, por acompañarme en las tristezas y sobre todo por el amor incondicional. Gracias por formarme, educarme, consentirme, darme todo cuanto yo necesito y por enseñarme lo que es la vida. Contigo aprendí que existen decisiones que cambian el curso de nuestra existencia pero que si no se toman la destruyen. Te amo.

A mi Padre que me ha ayudado a realizar muchos sueños y por enseñarme que la distancia no impide que dos personas estén juntas. Gracias por darme tu amor y enseñarme a valorar lo importante de la vida. Te amo.

A Fabiola por ser compañera, hermana y a veces hija. Por enseñarme a ser responsable, por contagiarme con tu amor por la vida y las personas.

A Fabián (mi adorable sobrino) por ser mi cómplice, mi maestro y dar una enorme luz a mi vida. Y por ser el niño más maravilloso del mundo.

A mis tíos Jorge, Roberto, Isabel, Agustín, Enrique, Juana, Elena, Gerardo, Leticia y Armando. Gracias por impulsarme a realizar mis sueños, apoyarme y tenderme su mano.

A Josefina, Federico, Blanca, Isabel, Juan, Daniel, Lupita y Cindy. Por amar y acompañar a mis tíos. Y hacerme parte de su familia.

A mis primos Jacqueline, Karla, Paula, Roberto, Israel, Alfonso, Omar, Nazir, Christian, Dayanira, Zoe, Mayahuel, Argenis, Aura, Elena, Iraís, Ángel, Jesús y Eloisa, por las alegrías, la diversidad y el cariño. No importa cuánto tarden, lo primordial es que nunca abandonen su sueño.

A mis abuelos Jorge, María Elena, Irene, Soledad y Juanita por dejarme un gran legado, ser parte de mis valores, sueños y esperanzas. Por brindarme cuidado, apoyo y amor. Siempre estarán en mi corazón.

A mis grandes amigos César, Lindsday, Luis, Martha, Miriam, Moisés, Pedro, Tania y Valeria. Gracias por apoyarme, por compartir tristezas, alegrías, triunfos, fracasos y permanecer incondicionales a través del tiempo.

A Alejandra, Ana, Araceli, Claudia, Fabiola, Leticia y Patricia por acompañarme a RE-ESCRIBIR esta historia y formar parte de mi nuevo CLUB DE VIDA.

A Ebedly gracias por compartir alegrías, tristezas, sueños, desvelos y este largo viaje. Por ser parte fundamental de mi familia y ser como una hermana.

A la familia González Romero por acogerme como una hija o hermana. Gracias Gaby, Francisco, Lore, Paco, por compartirme su espacio, tiempo y amor.

A Marco, gracias por impulsarme a seguir adelante, por todo lo que compartimos juntos, por el apoyo y amor incondicional y por ser el gran motor de mi vida. Te amo.

Es difícil expresar el profundo agradecimiento que siento hacia las personas que me acompañan en el gran viaje de la vida. A todas las que no mencioné muchas gracias por compartir algunos momentos conmigo.

Ariadne

Es en este momento que hago una retrospectiva y nuevamente me doy cuenta que es un milagro mi vida, día a día se aprenden cosas nuevas, unas muy fáciles, otras de lo más difíciles, pero hay que seguir en esta aventura. Sólo me queda agradecer a DIOS por guiar mi camino y obsequiarme el regalo más hermoso que he podido tener **MI FAMILIA.**

A mi padre "**Francisco**", porque me enseñas la magia de sonreír y disfrutar, a compartir, a amar a mi familia como lo haces con mis abuelos, porque equivocarse no es el fin sino el principio, porque a tu manera siempre has estado para mí. Sin ti este sueño no sería posible, te amo.

Para **el ser de luz que me trajo a este mundo** mi más profundo agradecimiento por toda la ternura y fuerza que me impulsó cuando yo creía "no poder", "no querer" o "temer". Por ese caminar en las madrugadas, por esas esperas en la ENEO, por esos desvelos, preocupaciones, por enseñarme a andar, a escuchar mi corazón en esas llamadas telefónicas que un día cambiarían mi vida, en fin gracias mami por ser mi todo.

A "**Lore**" por amarme incondicionalmente, porque cambiaste mi mundo y tu presencia es un gran goce en mi vida, con tu alegría, tu canto, tu ternura, tu apoyo y el creer en mí. Por permitirme sentir la dicha de ser tu hermana y algo más, te amo nena.

Para mi bebé, "**Paquito**", para quien su camino tal vez no ha sido del todo fácil, sé que no importa cuánto tiempo tardes, llegarás a tu meta aunque ésta no parezca del todo clara. A ti hermano gracias por enseñarme a dar, por permitirme ver el hombre en el que te conviertes día a día al vencer miedos, vicisitudes, en fin gracias por enseñarme cómo es AMAR. No olvides que siempre contarás conmigo.

Un agradecimiento especial a la familia **Hernández Zárate: Sra. María Luisa, Fabiola y Fabián** porque sin querer, las circunstancias y ustedes permitieron que yo compartiera un pedacito de su hogar, lecciones de vida, momentos lindos y otros difíciles, sin duda me enseñaron a entender y disfrutar un sistema diferente, me quedo sin palabras ante esas noches, esos días que se convirtieron en años, no me queda más que decir **MIL GRACIAS.**

Para *Ariadne* “mi muy mejor amiga” no hay palabras para expresar lo que ha significado tu cobijo en esos momentos de tristeza, fueron las lágrimas las que un día nos llevaron a estar juntas, ha habido de todo. Tú y yo sabemos que te debo este momento pues aunque a veces no lo demuestre sé lo que esto te ha costado pues me conozco y ambas sabemos que fuiste el motor de este trabajo, pero sobre todo gracias por enseñarme a dar, por tu sonrisa, por compartir tus tesoros conmigo.

Gracias a mi mejor amigo *Alberto* por enseñarme que “imposible sólo es temporal”, por iluminar mi vida con tu sonrisa y tu “un poquito más”, por eso y mucho más gracias
AMOR.

EBEDLY

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE | 3 |
| 1.1. Concepto de aprendizaje | 3 |
| 1.2. Constructivismo | 5 |
| 1.2.1. Aprendizaje significativo | 6 |
| 1.2.2. Aprendizaje actitudinal | 9 |
| 1.3. Aprendizaje en el adulto | 10 |
| 1.3.1. Definición del adulto | 10 |
| 1.3.2. Andragogía | 11 |
| 1.3.3. Características del educando adulto | 13 |
| CAPÍTULO 2. JUEGO | 15 |
| 2.1. Antecedentes | 16 |
| 2.2. Definición de juego | 19 |
| 2.3. Características del juego | 20 |
| 2.4. Tipos de juego | 21 |
| 2.5. Juego en el adulto | 21 |
| 2.5.1. ¿por qué el adulto no juega? | 22 |
| 2.5.2. Los beneficios del juego en el adulto | 22 |
| 2.6. El juego en las experiencias vivenciales | 23 |
| 2.6.1. Juegos estructurados | 24 |
| 2.6.2. Ciclo de aprendizaje vivencial | 24 |
| 2.7. Taller | 26 |
| 2.7.1. Definición de taller | 26 |
| 2.7.2. Principios pedagógicos del taller | 27 |
| 2.7.3. Enfoque teórico del taller | 28 |
| 2.7.4. Administración del taller | 29 |
| 2.7.4.1. Criterios de evaluación | 31 |
| 2.7.5. Estructura del taller | 31 |
| CAPÍTULO 3. CONFLICTO | 34 |
| 3.1. Definición | 34 |
| 3.2. Teorías generales del conflicto | 36 |
| 3.2.1. Concepción dominante del conflicto | 36 |
| 3.2.2. Teoría del conflicto de Burton | 37 |
| 3.2.3. Teoría del conflicto de Galtung | 37 |
| 3.2.4. Teoría del campo y el concepto de clima | 38 |
| 3.2.5. Teoría de la disonancia cognitiva | 39 |
| 3.2.6. Otras aportaciones psicológicas | 40 |
| 3.3. Niveles de análisis de conflicto | 42 |
| 3.4. Tipos de conflicto | 42 |
| 3.5. Estructura del conflicto | 44 |
| 3.6. Características de los conflictos interpersonales | 47 |
| 3.7. Dinámica del conflicto | 49 |

| | |
|---|------------|
| 3.7.1.1. Procesos psicológicos que explican la escalada | 49 |
| 3.7.2. Estancamiento | 50 |
| 3.7.3. La desescalada | 51 |
| 3.8. Los estilos de comportamiento ante el conflicto | 51 |
| CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN PARA LA PAZ | 54 |
| 4.1. Antecedentes | 55 |
| 4.2. Fundamentos | 58 |
| 4.2.1. Perspectiva psicológica | 59 |
| 4.2.2. Perspectiva sociocultural | 60 |
| 4.3. Definiciones | 62 |
| 4.4. Alternativas metodológicas | 67 |
| 4.4.1. El enfoque socioafectivo | 67 |
| 4.4.2. Aprendizaje de destrezas básicas | 69 |
| 4.4.2.1. Aprecio-menosprecio | 70 |
| 4.4.2.2. Comunicación y toma de decisiones | 70 |
| 4.4.3. El valor del juego | 70 |
| 4.5. Resolución noviolenta de conflictos | 74 |
| 4.5.1. ¿Qué entiende por conflicto la EP? | 75 |
| 4.5.1.1. Perspectiva positiva del conflicto | 75 |
| 4.5.1.2. Conflicto versus violencia | 76 |
| 4.5.1.3. El conflicto como proceso | 77 |
| 4.5.2. Actitudes ante el conflicto | 78 |
| 4.5.3. Formas de intervenir | 81 |
| 4.5.3.1. Proveniencia | 81 |
| 4.5.3.2. Análisis y negociación | 90 |
| 4.5.3.2.1. Separar persona-proceso-problema | 90 |
| 4.5.3.2.2. Generación de soluciones | 93 |
| 4.5.3.3. Intervención en tercera persona | 95 |
| CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER | 97 |
| 5.1. Metodología | 99 |
| 5.2. Manual del capacitador | 100 |
| 5.2.1. Carta descriptiva | 101 |
| 5.2.2. Juegos y actividades | 108 |
| 5.2.3. Materiales | 149 |
| 5.2.4. Ejercicios de evaluación | 150 |
| CONCLUSIONES | 154 |
| BIBLIOGRAFÍA | 161 |
| APÉNDICE | 167 |
| Carta descriptiva | |
| Manual del participante | |

INTRODUCCIÓN

*“La experiencia no es lo que le ocurre a uno.
Es lo que uno hace con lo que le ocurre”
Aldous Huxley.*

En nuestra experiencia laboral hemos encontrado que el conflicto es un hecho inevitable para las personas que trabajan juntas, en ocasiones entran en juego diferencias personales, de opinión, gustos, malos entendidos y hasta el propio trabajo. ¿Cómo se puede hacer que este sea un camino para la comunicación, el trabajo en equipo, la cooperación y la empatía? Es una pregunta que al tratar de responderla nos encontramos con la Educación para la Paz (EP) que es un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes que mediante la aplicación del enfoque socioafectivo, pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, que ayuda a develar críticamente la realidad para poder situarse y actuar sobre ella.

La EP permite tratar ámbitos muy dispares, de ahí su carácter transversal. Se pueden tratar problemas intrapersonales a tenor de problemas personales ante situaciones dadas, hasta sumergirse en el mundo social y tratar todo aquello que resulte conflictivo y genere injusticia.

En la última década se observan tres áreas de interés dentro de la EP y la no violencia (forma de luchar contra la injusticia sin que esta lucha implique un agravio o daño a la persona que crea o apoya dicha injusticia), la que aquí nos ocupa es la Educación para el desarrollo socio-personal en su área de Educación para las relaciones interpersonales la cual se centran en el tratamiento del desarrollo personal, la autoafirmación y la autoestima, las relaciones entre individuos, la independencia y la interrelación. Temas como la amistad, el respeto hacia uno mismo y los demás, autocontrol, emociones y sentimientos, respeto a las decisiones de grupo, respeto a las aportaciones de cada individuo, etc., son tratados aquí (Fernández, 1998).

De ahí que el tema a desarrollar en esta propuesta sea la resolución no violenta de conflictos que además de enfocarse a la visión positiva del conflicto y la provención; por su metodología busca establecer la creación de grupos de trabajo en los que haya cohesión, empatía, comunicación, confianza y un aprendizaje cooperativo.

Dicha perspectiva considera que a partir del juego puede construirse una forma de trabajo horizontal, respetuosa, participativa y lúdica. Basada en experiencias y

realidades concretas que pueden llegar a la profundización teórica, el análisis crítico y la acción solidaria.

Para ello utiliza el enfoque socioafectivo, el cual parte de la idea de que la enseñanza supone algo más que la mera información y utilización de los métodos cognoscitivos, como pueden ser la descripción y el análisis. A esta vertiente intelectual es preciso añadir un componente afectivo y experiencial, requisitos ambos que definen el denominado método. El cual pretende lograr un desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar en los sujetos una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales.

Esta teoría hasta el momento ha sido enfocada a niños, adolescentes y educadores. Por lo que nos interesa saber si es aplicable a grupos formados por adultos que conviven cotidianamente inmersos en un ambiente laboral, estos elementos no habían sido estudiados hasta el momento. Esta propuesta permite hacer accesible dicha información para el área de capacitación, proporciona los elementos teóricos que la respaldan y al mismo tiempo presenta un taller listo para su aplicación.

CAPÍTULO 1. APRENDIZAJE

*“Oigo y olvido, veo y recuerdo,
hago y comprendo”*

Confucio S. VI A. C

*“Ninguno de entre nosotros es tan bueno
e inteligente como todos nosotros”*

Marilyn Ferguson

1.1 CONCEPTO DE APRENDIZAJE

El hombre no es un ser estático, está en continuo movimiento, donde el cambio es una constante de vida, por lo que a lo largo de su existencia tendrá que adaptarse y reorganizar. Pero la pregunta es ¿cómo logra esto? La respuesta desde nuestro punto de vista está en su capacidad de aprender, ¿qué es aprender? Con esta pregunta comenzamos.

Desde épocas muy lejanas, científicos de diferentes disciplinas se han preocupado por el estudio de los problemas educativos, investigando el proceso de aprendizaje con la idea de encontrar el camino más corto y efectivo para descubrir cómo se lleva a cabo.

Entre las teorías consideradas como básicas en el fundamento de los principios del aprendizaje, se encuentran:

La **teoría conductista** del conocimiento de Skinner que está basada en el estímulo y la respuesta. El aprendizaje se puede explicar al aceptar que el estímulo se recibe de manera simultánea a la sensación; si su significado es placentero tenderá a ser repetido y al contrario si su significado es aversivo tenderá a ser extinto.

La **teoría de la gestalt** entiende la percepción integrando la sensación con el significado, lo que permite interactuar con su ambiente. El aprendizaje está determinado por la intencionalidad que conforma el producto de la percepción global de sensaciones y sus significados que los lleva a proponerse objetivos; para lograrlos se producen ciertas tensiones e impulsos generados por las tareas. Ello conlleva a desarrollar nuevas ideas, modificar las anteriores, descubrir nuevas formas de manipular los elementos del ambiente, lo que hace que el aprendizaje sea un acto intencional, explorador, imaginativo y creativo.

La **teoría cognoscitivista** integra al hombre con su ambiente, presta atención a la comprensión que tiene el individuo de su propio campo de acción y el significado que

le pueda dar a sus relaciones. El aprendizaje está definido como las modificaciones al ambiente a través de la capacidad de responder en las situaciones presentes sobre la base de la anticipación de las consecuencias del futuro; además, se entiende que esta capacidad se puede desarrollar a medida que la intencionalidad le permita algo y se conserve como experiencia.

Para el desarrollo de este taller es necesario tener claro los conceptos básicos de aprendizaje. Comenzaremos dando algunas definiciones de aprendizaje:

- El aprendizaje es el acto o proceso por el que se adquiere un cambio de conducta, conocimiento, habilidad y actitudes (Knowles, 2001).
- El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean. (Vygotsky, 2000)
- Por otro lado Burton (Knowles, 2001) menciona que el aprendizaje es un cambio en el individuo producido por su interacción con el ambiente, que satisface una necesidad y lo hace más capaz de relacionarse con su entorno.
- Ardila (1975) resume lo que llama “Principios de Aprendizaje” de la siguiente manera:
 1. El comportamiento que se refuerza tiene más probabilidad de repetirse, que el comportamiento que no se refuerza.
 2. El refuerzo más efectivo en el proceso del aprendizaje es aquel que sigue a la acción con una mínima demora.
 3. El castigo no lleva a aprender nada, hace que la conducta castigada desaparezca temporalmente.
 4. La oportunidad de lograr nuevas experiencias, de explorar, de estimularse, es un refuerzo que puede ser sumamente eficaz.
 5. La máxima motivación para el aprendizaje se logra cuando la tarea no es demasiado fácil ni demasiado difícil para el individuo.
 6. El aprendizaje por medio de comprensión repentina o insight se presenta solamente cuando existe suficiente preparación previa, cuando se pone atención a la situación total y a las relaciones entre las partes, cuando la tarea tiene sentido y está dentro de la capacidad del sujeto y cuando la percepción permite combinaciones de los elementos.
 7. El olvido ocurre rápidamente al principio y lentamente después.
 8. El aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual sino también emocional.
 9. Nosotros aprendemos a través de los sentidos.
 10. Vinculamos lo que aprendemos con lo que ya sabemos.
 11. Aprendemos una cosa a la vez.
 12. Aprendemos más fácilmente (o cambiamos más fácilmente la conducta) si se entiende lo que se enseña.

El concepto de aprendizaje se ha modificado a través del tiempo teniendo diferentes significados y dando énfasis a diversos aspectos, ya que son varias las concepciones

de éste; para los fines del presente trabajo se consideran apropiadas estas definiciones de aprendizaje:

- Capinte, 1996, (Reynoso, 2005) considera que el aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional, el individuo tiene metas en el proceso de aprender que deben de ser claras y precisas para que sean motivantes. Nosotros aprendemos a través de los sentidos, especialmente del oído y de la vista. Pero el aprendizaje es poco efectivo si sólo se escucha; es sensiblemente más efectivo si se ve y aún más efectivo si se ve y se escucha; pero será todo un éxito si además se practica.
- La concepción constructivista entiende y maneja el aprendizaje como una función integradora, que le permite a las personas construir sus propios conceptos a partir de los anteriores, en el hacer, reflexionar, opinar, sentir, decidir y proponer soluciones (Sosa, 2002).

Consideramos importante explicar aquellas teorías que sustentan nuestra concepción de aprendizaje.

1.2 CONSTRUCTIVISMO

El constructivismo tiene distintos precursores como son:

Lev Vygotsky, (2000) quien define una nueva visión de las relaciones entre el aprendizaje y el desarrollo cognitivo de la persona. Distingue entre el nivel de desarrollo real que ha alcanzado un sujeto y el que puede llegar a tener (zona de desarrollo próximo); el primero define las funciones que ya han madurado, los productos finales del desarrollo, mientras que el segundo corresponde a las funciones que todavía no se han madurado, pero que se hayan en el proceso de alcanzarlas, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o de un compañero más capaz. Para Vygotsky el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. Todas las funciones psicológicas superiores se originan como relaciones entre seres humanos

En tanto para Jean Piaget considera que el desarrollo de la inteligencia se explica mediante la construcción de la abstracción que puede ser simple o reflexiva; la simple consiste en el conocimiento que el sujeto tiene de la realidad prescindiendo de ella, basándose en sus propiedades como son la forma, el color, el tamaño. Mientras que la abstracción reflexiva implica un proceso que logra relaciones entre los objetos de la realidad externa y esta relación es un concepto que no está en la realidad sino que es un conocimiento construido por el sujeto (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Dichas aportaciones han sido fundamentales para la elaboración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo.

El Constructivismo considera que “el individuo tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia según la posición constructivista, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano” (Carretero, 1993).

Esta construcción se realiza mediante esquemas, que son representaciones de una situación concreta o de un concepto que permite que el sujeto maneje los conocimientos nuevos o que los integre si son similares o los que ya posee.

Dicho proceso de construcción depende de dos aspectos fundamentales:

- De los conocimientos previos
- De la actividad externa o interna que la persona realice al respecto.

La concepción constructivista considera que estos aprendizajes, en la mayoría de los casos, se producirán de manera satisfactoria si se involucra al sujeto en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar en éste una actividad mental constructivista, (como por ejemplo las experiencias estructuradas, según Jones y Pfeiffer).

La concepción constructivista considera que la persona es responsable de su propio proceso de aprendizaje cuando manipula, explora, descubre o inventa, incluso cuando lee o escucha la exposición de otros.

1.2.1 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Es el proceso a través del cual nuevas afirmaciones adquieren significado por interacción (no asociación) con aspectos relevantes preexistentes en la estructura cognitiva que, a su vez, son también modificados durante este proceso. El aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significado. Involucra la adquisición de significados nuevos, el material de aprendizaje en si puede estar relacionado de manera no arbitraria (plausible, sensible y no azarosamente) y sustancial (no al pie de la letra) con cualquier estructura cognoscitiva apropiada (que posea significado “lógico”), la estructura cognoscitiva del alumno particular contiene ideas de afianzamiento relevantes con las que el nuevo material puede guardar relación. La interacción entre los significados potencialmente nuevos y las ideas pertinentes de la estructura cognoscitiva del alumno da lugar a los significados reales o psicológicos. Debido a que la estructura cognoscitiva de cada alumno es única todos los significados nuevos que se adquieren son únicos en si mismos (Ausubel, 1983)

De acuerdo con David Ausbel (1983) hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el aula. Se diferencian en primer lugar dos dimensiones posibles del mismo (Figura 1.1):

- 1) La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento:
 - a) Por recepción.
 - b) Por descubrimiento.
- 2) La relativa a la forma en que el conocimiento es incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.
 - a) Por repetición.
 - b) Significativo.

| SITUACIÓN DEL APRENDIZAJE (D. AUSBEL) | |
|--|---|
| A. PRIMERA DIMENSIÓN: MODO EN QUE SE ADQUIERE LA INFORMACIÓN | |
| <p style="text-align: center;">Recepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • El contenido se presenta en su forma final. • El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. • No es sinónimo de memorización. • Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento informal). • Útil en campos establecidos del conocimiento. | <p style="text-align: center;">Descubrimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> • El concepto principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. • Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. • Puede ser significativo o repetitivo. • Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. • Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas unívocas. • Ejemplo: el alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión. |
| B. SEGUNDA DIMENSIÓN: FORMA EN QUE EL CONOCIMIENTO SE INCORPORA EN LA ESTRUCTURA COGNITIVA DEL APRENDIZ. | |
| <p style="text-align: center;">Significativo</p> <ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. • El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer significado. • El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes. • Se puede construir un entramado o red conceptual. Material: Significado lógico. Alumno: significación psicológica. • Puede promoverse mediante estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales). | <p style="text-align: center;">Repetitivo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. • El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. • El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los “encuentra”. • Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factibles. • Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. • Ejemplo: Aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos. |

Figura. 1.1 Situación del Aprendizaje (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

El aprendizaje significativo surge cuando el individuo, como constructor de su propio conocimiento, relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. A veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los que ya se posee y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene. De la siguiente forma:

- El sujeto realiza un juicio para decidir cuáles de las ideas que ya existen en su estructura cognitiva son las más relacionadas con las nuevas ideas o contenidos por aprender.
- Identifica contradicciones y similitudes entre las ideas nuevas y las previas.
- La información nueva vuelve a reformularse para poderla integrar en la estructura cognitiva.
- Si los conocimientos nuevos y previos no se pueden integrar, el sujeto realiza un proceso de análisis y síntesis con la información; así reorganiza sus conocimientos.

Para Rogers (1978) los principios de aprendizaje significativo son:

1. El ser humano posee una potencialidad natural para el aprendizaje.
2. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando el estudiante percibe el tema de estudio como importante para sus propios objetivos.
3. El tipo de aprendizaje que implica un cambio en la organización del si mismo – en la percepción de si mismo – es amenazador y existe tendencia a rechazarlo.
4. Los aprendizajes que amenazan el si mismo y asimilan con mayor facilidad si las amenazas externas son reducidas.
5. Cuando no existe una amenaza al si mismo, la experiencia se percibe de otra manera y resulta más fácil el aprendizaje.
6. La mayor parte del aprendizaje significativo se logra mediante la práctica. Uno de los modos más eficaces para promover el aprendizaje es enfrentar al alumno con problemas prácticos, de carácter social, ético o filosófico, problemas personales o de investigación.
7. El aprendizaje se facilita cuando el alumno participa de manera responsable en el proceso de aprendizaje.
8. El aprendizaje autoiniciado que abarca la totalidad de la persona –su afectividad y su intelecto- es el más perdurable y profundo.
9. La independencia, la creatividad y la confianza en si mismo se facilitan si la autoevaluación y la autocrítica son básicas y la evaluación de los demás es relegada a segundo termino.
10. El aprendizaje social más útil en el mundo moderno es el aprendizaje del proceso de aprendizaje, que significa adquirir una continua actitud de apertura frente a las experiencias e incorporar al si mismo el proceso de cambio.

1.2.2 APRENDIZAJE ACTITUDINAL

En la presente tesis propone realizar un taller enfocado al aprendizaje actitudinal por lo cual resulta necesario definir ciertos tópicos.

Dentro de las definiciones más aceptadas del concepto de actitud, puede mencionarse aquella que sostiene que son constructos que median nuestras acciones y que se encuentran compuestas de tres elementos básicos: un componente cognitivo, un componente afectivo y un componente conductual (Bednar y Levie, 1993; Citado en Díaz-Barriga, 2002).

Las **actitudes** son experiencias subjetivas (cognitivo-afectivas) que implican juicios evaluativos, que se expresan en forma verbal o no verbal, que son relativamente estables y que se aprenden en el contexto social. Las actitudes son un reflejo de los valores que posee una persona. Se ha dicho que un **valor** es una cualidad por la que una persona, un objeto-hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Los valores pueden ser económicos, estéticos, utilitarios o morales (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

Algunas **metodologías y técnicas didácticas** que han demostrado ser eficaces para trabajar directamente con los procesos actitudinales son, por ejemplo, las técnicas participativas (juego de roles y los sociodramas), las discusiones y técnicas de estudio activo, las exposiciones y explicaciones de carácter persuasivo e involucrar a las personas en la toma de decisiones (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

De acuerdo con Bednar y Levie (1993, citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2002), hay tres aproximaciones que han demostrado ser eficaces, para lograr el cambio actitudinal:

- Proporcionar un mensaje persuasivo.
- El modelaje de la actitud.
- La inducción de conflicto entre los componentes cognitivo, afectivo y conductual

Dichos autores recomiendan que se planteen situaciones donde éstas se utilicen en forma conjunta.

En este tipo de aprendizaje se requieren experiencias, que permitan no sólo adquirir información valiosa, sino que incidan realmente en el comportamiento de las personas, en la manifestación del afecto, en su capacidad de comprensión crítica de la realidad que los circunda, en el desarrollo de habilidades específicas para el diálogo, la autodirección, la participación activa, la cooperación o la tolerancia.

Al hablar de **aprendizaje cooperativo** tenemos que mencionar la existencia de un grupo que aprende. Un grupo puede definirse como "un conjunto de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca". Dicha influencia implica una interacción comunicativa en la que se intercambian señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las personas, de manera continua en un periodo dado, donde cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en sus conductas, creencias y valores.

En una situación cooperativa, se procura obtener resultados que son beneficiosos para todos los miembros del grupo. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los individuos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1999)

En el grupo de aprendizaje cooperativo: a los alumnos se les indica que trabajen juntos y ellos lo hacen de buen grado. Saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.

Para que la cooperación funcione bien, hay cinco elementos esenciales (Jonhson, Jonhson y Holubec, 1999):

1. La interdependencia positiva.
2. Responsabilidad individual y grupal.
3. Interacción estimuladora, preferentemente cara a cara.
4. Los miembros del grupo deben saber cómo ejercer la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, y deben sentirse motivados a hacerlo.
5. Evaluación grupal

El trabajar desde la perspectiva del **aprendizaje cooperativo** busca fomentar mejoras en las relaciones interpersonales. Particularmente en los aspectos del respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas.

1.3 APRENDIZAJE EN EL ADULTO

Una de las importantes etapas por la que pasan algunos seres humanos es la edad adulta, la cual tiene características propias. El bagaje adquirido hasta la etapa adulta repercute en la forma de aprender, por ello es necesario identificar las peculiaridades de esta etapa para considerarlas en la instrumentación de ambientes de enseñanza-aprendizaje que permitan la continuidad en el desarrollo de los individuos, particularmente en el área laboral.

Por lo anterior revisaremos algunas de las principales características observadas en los adultos, a quienes va dirigida nuestra propuesta de trabajo.

1.3.1 DEFINICIÓN DE ADULTO

Etimológicamente el término "adulto" procede del verbo latino "adolescere", que significa "crecer", y es la forma del participio pasado "Adultum"; significa, por lo tanto, "el que ha terminado de crecer o desarrollarse, el crecido" (Autria y Rodríguez, 1991).

Según el lenguaje corriente, "adulto" es el individuo situado entre la adolescencia y la vejez, es decir, la persona que ha dejado de crecer pero no ha comenzado aún a decrecer.

Jurídicamente el término "adulto" equivale al arribo a la mayoría de edad, según la cual el sujeto vive y actúa en la sociedad según su propia responsabilidad y no bajo tutela de otros.

Psicológicamente el término "adulto" se emplea como sinónimo de "madurez de la personalidad" y pretende indicar al adulto cabal, o sea, el sujeto responsable, que posee las características personales de dominio de sí mismo. No siempre la edad cronológica del adulto corre paralela con la del logro de dicha madurez de la personalidad.

Para dar una definición global del "adulto", consideraremos la propuesta por C. Kohler (Citada en Bautista, 1998): "Hereditario de su infancia, salido de la adolescencia, y en camino de la vejez, el adulto es un ser en "desarrollo histórico", en quien continúa -o debería continuar- la individualización de su ser y de su personalidad".

1.3.2 ANDRAGOGÍA

El aprendizaje en los adultos requiere consideraciones especiales; que serán proporcionados por la andragogía cuyos principios fundamentales permiten diseñar y guiar procesos de capacitación.

Para explicarlo mejor se proporciona la figura 1.2 en la que se muestra que la andragogía es un conjunto básico de principios sobre el aprendizaje de adultos.

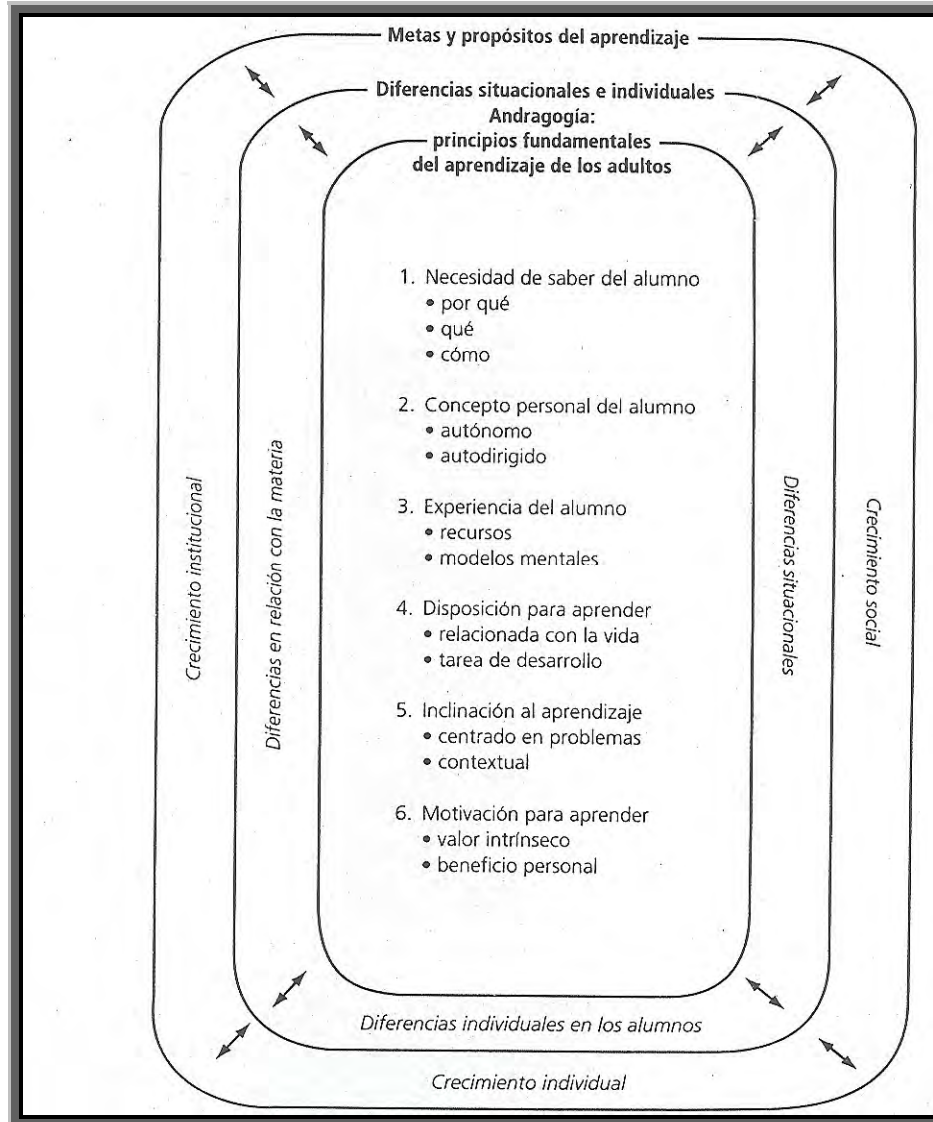


Figura.1.2 La andragogía en la práctica (Knowles, Holton y Swason. 1998).

En el centro del modelo se anotan los seis principios de la andragogía:

1. La necesidad de conocer al alumno.
2. El concepto personal del alumno.
3. Su experiencia previa.
4. Su disposición para aprender.
5. Su inclinación al aprendizaje.
6. Su motivación para aprender.

Desde esta perspectiva se consideran otros factores que afectan el aprendizaje de los adultos en cualquier situación y que hacen que los alumnos se alejen o se acerquen a los principios fundamentales. Tales factores son las diferencias propias de los alumnos, las diferencias de los contextos y las metas y los propósitos de

aprendizaje que se muestran en los dos círculos exteriores del modelo. La andragogía funciona mejor en la práctica cuando se adapta a las peculiaridades de los alumnos y la situación de aprendizaje (Knowles, 2001).

1.3.3 CARACTERÍSTICAS DEL EDUCANDO ADULTO

El aprendizaje humano tiene como objetivo el reconocimiento y comprensión de sí mismo y del medio ambiente por parte del propio individuo. El adulto, en su mayoría, a de ser capaz de orientar su vida y conformar su ambiente de manera conciente sobre la base de su propia razón, tratando de aprender, más allá del ámbito cognitivo, comportamientos, habilidades y técnicas necesaria para su efectiva participación en la conformación de su vida y actividades (Monclús, 1990).

El aprendizaje de los adultos comprende características fisiológicas, sociológicas, culturales y psicológicas.

Desde el punto de vista fisiológico, los diversos tejidos se desarrollan con ritmos propios, de modo que cada uno requiere de tiempo para organizar sus funciones específicas. Este desarrollo global se continúa desde la concepción hasta que el ser humano llega a ser adulto, y no siempre es óptimo, puesto que en algunas personas se presentan desventajas fisiológicas.

Socioculturalmente, el adulto se enfrenta al aspecto económico-laboral, al tener que encarar de manera más o menos independiente el problema de su subsistencia. El adulto está en posición teórica para participar en la organización de la vida social; y en el aspecto cultural, es influido e influye en su realidad.

En cuanto a las características psicológicas, existen diferentes enfoques

Para Carl Rogers (1978), el hombre alcanza la madurez psíquica cuando es capaz de percibirse como ser diferenciado de los demás de manera realista. Cuando trata de no actuar en función a las expectativas de otros, dirige su propia vida, no muestra caretas, las relaciones profundas son altamente valoradas. Es decir; cuando ha obtenido un esquema coherente de valores para su comportamiento y sostiene sus convicciones, tratando a los demás como seres individuales diferentes a él mismo y con sentimientos positivos hacia sí mismo y hacia los que le rodean. Para Overstreet, la persona madura es aquella cuyos nexos con la vida se fortalecen y enriquecen constantemente porque sus actitudes alientan su crecimiento más que su contención. Actitudes que se orientan hacia el conocimiento, la responsabilidad social, la adaptación vocacional, la capacidad de comunicación y las relaciones sociales.

Otro factor principal del aprendizaje del adulto, es su experiencia relativamente más abundante y la utilización de este aspecto en la relación de aprendizaje. Y esto

desde tres ángulos: el hecho de que él adulto tiene más experiencia, el que tiene diferentes clases de experiencias y el que éstas responden a una organización distinta.

Entre las **características generales** de la mayoría de los adultos pueden considerarse las siguientes:

1. Están motivados para aprender mientras experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará; por tanto, éstos son los puntos de partida apropiados para organizar las actividades del aprendizaje para adultos.
2. Su aprendizaje se centra en la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizarlo son las circunstancias de la vida, no los temas.
3. La experiencia es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tanto, el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia.
4. Su aprendizaje es, sobre todo, reorganización, reestructuración y profundización.
5. Los adultos tienen una profunda necesidad de dirigirse a sí mismos; por consiguiente, el papel del profesor es comprometerse en un proceso de indagaciones mutuas, en vez de transmitir sus conocimientos y evaluar a sus alumnos de acuerdo con él.
6. Las diferencias individuales aumentan con la edad; por lo mismo, la educación de adultos debe procurar las condiciones óptimas para considerar las diferencias en cuanto al estilo, tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje (Knowles, 2001).
7. Por lo general vive atrapado en ideologías y en redes de prejuicios.
8. Desarrolla resistencias y fácilmente se bloquea, por sentirse amenazado ante el cambio (Autria y Rodríguez, 1991).

CAPÍTULO 2. JUEGO

“El sabio sabe que juega y saborea jugar en serio cualquier juego.

Así puede tomarse a sí mismo en broma.

*La broma, el humor, la sonrisa, la ternura
brotan con la compasión del rompecabezas de la vida”*

Delgado y Del campo, 1993

El juego en el ser humano es una constante en todas las civilizaciones, ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a las costumbres. El juego ha servido de vínculo entre pueblos ha facilitado la comunicación entre los seres humanos. Habitualmente se le asocia con la infancia, pero lo cierto es que se manifiesta a lo largo de toda la vida del hombre, incluso hasta en la ancianidad.

Popularmente se le identifica con diversión, satisfacción y ocio, con la actividad contraria a la actividad laboral, que normalmente es evaluada positivamente por quien la realiza. Pero su trascendencia es mucho mayor, ya que a través del juego las culturas transmiten valores, normas de conducta, resuelven conflictos, educan a sus miembros jóvenes y desarrollan múltiples facetas de su personalidad. Por lo que utilizado dentro de la metodología socioafectiva se vuelve una herramienta básica para el desarrollo de esta propuesta. De ahí que sea tema central en este capítulo.

La actividad lúdica posee una naturaleza y unas funciones lo suficientemente complejas, como para que en la actualidad no sea posible una única explicación teórica sobre la misma. A través de la historia aparecen muy diversas explicaciones sobre la naturaleza del juego y el papel que ha desempeñado y puede seguir desempeñando en la vida humana.

Desde el siglo XIX, el juego empezó a interesarle a los estudiosos del desarrollo infantil; se realizaron diversos trabajos sobre los juegos y su utilización didáctica. Pero mas adelante el juego perdió importancia y las investigaciones casi se abandonaron.

A partir de los años 70's, por efecto de los cambios que se han producido dentro de la psicología general y del estudio del desarrollo en particular, el juego ha vuelto a cobrar una gran importancia y hoy es un tema de investigación sobre el que se trabaja muy activamente.

2.1 ANTECEDENTES.

Pensadores clásicos como Platón y Aristóteles ya daban una gran importancia al aprender jugando, y animaban a los padres para que dieran a sus hijos juguetes que ayudaran a “formar sus mentes” para actividades futuras como adultos. En la segunda mitad del siglo XIX, aparecen las primeras teorías psicológicas sobre el juego. Spencer lo consideraba como el resultado de un exceso de energía acumulada. Mediante el juego se gastan las energías sobrantes: Teoría del excedente de energía (Garaigordobil, 1995).

Lázarus, por el contrario, sostenía que los individuos tienden a realizar actividades difíciles y trabajosas que producen fatiga, de las que descansan mediante otras actividades como el juego, que producen relajación: Teoría de la relajación. Por su parte, Groos dice que el juego es necesario para la maduración psicofisiológica y que es un fenómeno que está ligado al crecimiento. Concibe el juego como un modo de ejercitar o practicar los instintos antes de que éstos estén completamente desarrollados. El juego consistiría en un ejercicio preparatorio para el desarrollo de funciones que son necesarias para la época adulta. Los juegos motores, los juegos de actividad física, le permiten desarrollarse desde el punto de vista físico, los juegos simbólicos prepararse para actividades posteriores de carácter social. El fin del juego es el juego mismo, realizar la actividad que produce placer: Teoría de la práctica o del preejercicio (Garaigordobil, 1995).

Iniciado ya el siglo XX, nos encontramos, por ejemplo, con Hall que asocia el juego con la evolución de la cultura humana: mediante el juego el niño vuelve a experimentar sumariamente la historia de la humanidad: Teoría de la recapitulación (Garaigordobil, 1995).

Sigmund Freud, por su parte, relaciona el juego con la necesidad de la satisfacción de impulsos instintivos de carácter erótico o agresivo, y con la necesidad de expresión y comunicación de sus experiencias vitales y las emociones que acompañan estas experiencias. El juego ayuda al hombre a liberarse de los conflictos y a resolverlos mediante la ficción (Reyes-Navia, 1998).

En tiempos más recientes el juego ha sido estudiado e interpretado de acuerdo con los nuevos planteamientos teóricos que han ido surgiendo en Psicología.

El tema del juego fue estudiado desde el año de 1933 por Johan Huizinga, rector de la Universidad de Leiden, Holanda; quien en su obra “Homo Ludens” analiza características fundamentales del juego y su importancia en el desarrollo de la civilización. En su obra el juego es concebido como un fenómeno cultural y no como una función biológica. Huizinga asegura que el juego, en sus formas más sencillas, es ya algo más que un fenómeno meramente fisiológico o una reacción psíquica condicionada de modo meramente fisiológico; es, en cambio, una función llena de sentido (Moreno, 2002).

Roger Caillois (1986), realizó un estudio titulado “Los juegos y los hombres”. En el que considera que el juego es una actividad libre, esta circunscrito en límites de espacio, tiempo precisos y determinados por anticipado, incierto, improductivo, reglamentado y ficticio. Un juego determinado puede movilizar diversas cualidades a la vez o bien no necesitar ninguna. Caillois se concentra en esta caracterización y asegura que el juego en sus diferentes tipos, estimula el desarrollo de una facultad distinta: explica que existen juegos de azar, de competencia, de simulacro y de vértigo.

Piaget ha destacado tanto en sus escritos teóricos, como en sus observaciones clínicas, la importancia del juego en los procesos de desarrollo. Relaciona el desarrollo de los estadios cognitivos con el desarrollo de la actividad lúdica: las diversas formas de juego que surgen a lo largo del desarrollo infantil son consecuencia directa de las transformaciones que sufren paralelamente las estructuras cognitivas del niño. De los dos componentes que presupone toda adaptación inteligente a la realidad (asimilación y acomodación) y el paso de una estructura cognitiva a otra, el juego es paradigma de la asimilación en cuanto que es la acción infantil por antonomasia, la actividad imprescindible mediante la que el niño interacciona con una realidad que le desborda (Moreno, 2002).

Sternberg, comentando la teoría piagetiana señala que el caso extremo de asimilación es un juego de fantasía en el cual las características físicas de un objeto son ignoradas y el objeto es tratado como si fuera otra cosa. Son muchos los autores que, de acuerdo con la teoría piagetiana, han insistido en la importancia que tiene para el proceso del desarrollo humano la actividad que el propio individuo despliega en sus intentos por comprender la realidad material y social. Los educadores, influidos por la teoría de Piaget revisada, llegan a la conclusión de que la clase tiene que ser un lugar activo, en el que la curiosidad de los niños sea satisfecha con materiales adecuados para explorar, discutir y debatir. Además, Piaget también fundamenta sus investigaciones sobre el desarrollo moral en el estudio del desarrollo del concepto de norma dentro de los juegos. La forma de relacionarse y entender las normas de los juegos es indicativo del modo cómo evoluciona el concepto de norma social en el niño (Garaigordobil, 1995).

Bruner y Garvey, retomando de alguna forma la teoría del instinto de Gras, consideran que mediante el juego los niños tienen la oportunidad de ejercitar las formas de conducta y los sentimientos que corresponden a la cultura en que viven. El entorno ofrece al niño las posibilidades de desarrollar sus capacidades individuales mediante el juego, mediante el “como si”, permite que cualquier actividad se convierta en juego: Teoría de la simulación de la cultura (Reyes-Navia, 1998).

Dentro de esta misma línea, la teoría de Sutton-Smith y Robert pone en relación los distintos tipos de juego con los valores que cada cultura promueve. El predominio en los juegos de la fuerza física, el azar o la estrategia estarían relacionados con distintos tipos de economía y organización social: Teoría de la enculturización.

Vygotsky (2000), y dice que lo que caracteriza fundamentalmente al juego es que en él se da el inicio del comportamiento conceptual o guiado por las ideas. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria. La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria.

Elkonin, perteneciente a la escuela histórico cultural de Vygotsky, subraya que lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. La teoría histórico cultural de Vygotsky y las investigaciones transculturales posteriores han superado también la idea piagetiana de que el desarrollo del niño hay que entenderlo como un descubrimiento exclusivamente personal, y ponen énfasis en la interacción entre el niño y el adulto, o entre un niño y otro niño, como hecho esencial para el desarrollo infantil.

Según Vygotsky, el juego no es la actividad predominante de la infancia, sino un factor básico en el desarrollo, en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo. En esta interacción, el lenguaje es el principal instrumento de transmisión de cultural y de educación, pero evidentemente existen otros medios que facilitan la interacción niño-adulto. La forma y el momento en que un niño domina las habilidades que están a punto de ser adquiridas dependen del tipo de andamiaje que se le proporcione al niño.

Elkonin, Leontiev, Zaporozhets y el mismo Vygotsky, consideran, en opinión de Bronfenbrenner, a los juegos y la fantasía como actividades muy importantes para el desarrollo cognitivo, motivacional y social. A partir de esta base teórica, los pedagogos soviéticos incorporan muchas actividades de juego, imaginarias o reales, al currículo preescolar y escolar de los primeros cursos.

A medida que los niños crecen, se le atribuye cada vez más importancia a los beneficios educativos de los juegos de roles, en donde los niños representan roles que son comunes en la sociedad de los adultos. Bronfenbrenner opina que existen motivos para creer que el juego puede utilizarse con la misma eficacia para desarrollar la iniciativa, la independencia y el igualitarismo. Además considera que varios aspectos del juego no sólo se relacionan con el desarrollo de la conformidad o la autonomía, sino también con la evolución de formas determinadas de la función cognitiva. En este sentido, ha comprobado que las operaciones cognitivas más complejas se producían en el terreno del juego fantástico (Reyes-Navia, 1998).

Pero no sólo es importante el papel del juego porque desarrolla la capacidad intelectual, sino también porque potencia otros valores humanos como son la afectividad, sociabilidad, motricidad entre otros. El conocimiento no puede adquirirse realmente si no es a partir de una vivencia global en la que se comprometa toda la personalidad del que aprende.

Son muchos los autores que bajo distintos puntos de vista, han considerado y consideran el juego como un factor importante y potenciador del desarrollo tanto físico como psíquico del ser humano, especialmente en su etapa infantil.

2.2 DEFINICIÓN DE JUEGO

A través del tiempo se han dado diversos significados a la palabra juego, a continuación presentaremos algunas de ellas (citadas en Moreno 2002):

- “El juego es una actividad estética. El exceso de energía es sólo una condición de la existencia del placer estético que proporciona el juego. Queda entendido que el hombre sólo juega cuando es plenamente tal, y sólo es hombre completo cuando juega. El juego no es un escape de la vida; constituye parte integral de ésta y permite a todos entendernos mejor y comprender nuestras vidas” (Schiller 1935).
- “El juego se sitúa en la intersección del mundo exterior con el mundo interior” (Winnicott, 1979).
- “El juego es una actividad que el hombre se desarrolla, sin duda, como factor de equilibrio psicológico en su vida, tanto a nivel individual, en el sentido de contrapesar las situaciones de preocupación, tristeza y dolor, como a nivel social con el fin de establecer un medio de relación optimista y positiva con los otros hombres “el juego es algo muy importante en nuestra vida: nos ayuda a dar una vía de realización a nuestra imaginación, nos brinda un medio de realización social, ejerce sobre nosotros un grado de encanto y absorción del que carecen otras actividades de nuestra vida cotidiana, lo cual es psicológicamente liberador y nos proporciona la oportunidad de medir nuestra capacidad con la de los demás” (Castellote, 1996).
- “Forma catártica para reducir las tensiones defenderse las frustraciones, evadirse de lo real o reproducir las situaciones placenteras” (Freud, 1920).
- “Forma de ensayar, fijar y conservar los nuevos hábitos adquiridos” (Piaget, 1946).
- “Forma de aprendizaje y crecimiento armonico. Autoafirmación” (Chateau, 1958).
- “Forma de fijación de hábitos adquiridos y afianzar las nuevas habilidades” (Bhuler, 1931).
- “Forma de transformación de la realidad según las necesidades del yo” (Piaget, 1986).
- “Forma de actividad que sólo cabe definir desde el propio organismo inmerso en ella” (Piaget, 1946).
- “Jugar es hacer el juego es por sí mismo una terapia. En él, y quizá sólo en él, el niño o adulto están en libertad de ser creadores” (Winnicott).

Para fines de este trabajo consideramos que las siguientes definiciones resaltan aspectos importantes para el desarrollo de la propuesta de taller a presentar.

-
- “El juego es una acción o actividad voluntaria, realizada dentro de ciertos límites fijados de tiempo y de lugar, siguiendo una regla libremente consentida, pero completamente imperiosa, provista de un fin en sí misma, acompañada de un sentido de tensión y de goce y de la conciencia de ser diferente a la vida corriente” (Huizinga, 1938).
 - “El juego es una forma de comportamiento que incluye tanto dimensiones biológicas, como culturales, que se define difícilmente por eliminación de los demás comportamientos, pero que se distingue por una variedad de rasgos. Es agradable, intencional, singular en sus parámetros temporales, cualitativamente ficticio y debe su realización a la irrealidad” (Blanchard y Cherscar).
 - En palabras de Chapela, “El juego es un evento alegre, que convoca a la imaginación, pide auxilio a la inteligencia, se monta en el ingenio, les da la mano a las capacidades de resistir la incertidumbre y de arriesgarse, se inflama en la esperanza y salta” (Peraza, 2001).

2.3 CARACTERÍSTICAS DEL JUEGO

Al estudiar el juego podemos vislumbrar una serie de características. Siendo autores como Huizinga, Caillois, Groos, Cagigal, Bruner, Piaget, Cañaque, entre otros, he aquí algunas representativas (Moreno, 2002):

- El juego ha de ser espontáneo, impulso innato que no requiere especialización ni aprendizaje previo, aunque la práctica sucesiva contribuye a ello.
- El juego es una actividad libre. Es un acontecer voluntario, nadie está obligado a jugar forzosamente.
- El juego es incierto. Al ser una actividad creativa, espontánea, original, el resultado final del juego fluctúa constantemente, lo que motiva la presencia de una agradable incertidumbre que nos cautiva a todos.
- El juego es un comportamiento de carácter simbólico y desarrollo social.
- El juego es una forma natural de intercambio de ideas y experiencias.
- El juego es convencional y reglamentado. Todo juego colectivo es un acuerdo social, establecido por los jugadores, quienes diseñan el juego y determinan su orden interno, sus limitaciones, sus reglas.
- El juego debe ser placentero. Es quizás ésta una de las características consideradas central en torno a la cuál gira el juego aunque no por sí sola lo defina, pues necesita de las anteriores características.
- El juego es un medio de minimizar las consecuencias de las propias acciones y, por tanto, de aprender en una situación menos arriesgada.
- El juego proporciona una oportunidad para ensayar combinaciones de conductas que no serían intentadas en condiciones de presión funcional.

2.4 TIPOS DE JUEGO

De acuerdo a Delval los juegos se clasificaran en diferentes tipos (Bautista, 1998):

1. Juego de ejercicio: Consiste en repetir actividades de tipo motor que inicialmente tenían un fin adaptativo, pero que pasan a realizarse por el puro placer del ejercido funcional y sirven para consolidar lo adquirido.
2. Juego simbólico: Se caracteriza por utilizar un abundante simbolismo que se forma mediante la imitación. Se reproducen escenas de la vida real, modificándola de acuerdo con las necesidades, a través de simbolizar los objetos del medio se realiza una exploración de la realidad tanto física como social.
3. Juego de reglas: Los juegos de reglas tienen una gran complejidad y las reglas deben establecer no sólo cuáles son las acciones permitidas dentro del juego, sino también quién es el que empieza el juego, cómo se termina, quién gana, así como la resolución de las situaciones en las cuales se puede producir un conflicto entre los jugadores. Los juegos de regla son de carácter social, que todos deben respetar. Esto hace necesaria la cooperación, pues sin la labor de todos no hay juego, y la competencia, pues generalmente un individuo o un equipo gana.
4. Juegos de construcción: Juegos de habilidad y de creación en los que se reconstruye el mundo con unos pocos elementos y en los que las reglas son precisamente reproducir el mundo, hacer coches, aviones, grúas, barcos, edificios, y personas, entre otras. Son muchos los materiales que se pueden usar para hacer construcciones, piezas de madera o plástico, así como el "lego" y sus distintas variaciones.
5. Juegos inteligentes: Éstos desarrollan las facultades y habilidades específicas de la inteligencia humana a través de la atención, imaginación, intuición y anticipación.

Los diferentes tipos de juego permiten explorar diferentes aspectos de la actividad cognitiva en los niños, como lo menciona Moor, ésta clasificación también es válida para los juegos de los adultos, ya que en sus juegos de azar y de habilidad se dan las características de los juegos de reglas, de simbolismo, inteligencia y construcción.

Este panorama del juego permite conceptualizar la amplitud de su aplicación, que para fines educativos requiere de una estructura específica, a fin de guiar su aprovechamiento específico hacia el aprendizaje.

2.5. JUEGO EN EL ADULTO

Para cuando alcanzamos la madurez, la mayoría de nosotros ya no sabemos jugar. Algunos somos demasiado compulsivos para poder jugar. Alineamos cosas y las colocamos en estanterías, perfectamente ordenadas, por supuesto, los compulsivos

dedican demasiado tiempo al trabajo, nos tomamos la vida demasiado en serio (Terr, 2000).

Al iniciar este apartado nos encontramos con dos posturas sobre el juego y el adulto; las cuales debido a su importancia se mencionan a continuación.

2.5.1 ¿POR QUÉ EL ADULTO NO JUEGA?

A continuación se presentan algunos de los esquemas mentales que decidió usar la comunidad en que vivimos para no jugar, lo cual al decir de Winnicott es como "no vivir".

- Hay una tendencia generalizada a ver el juego como una actividad inútil que no otorga ningún beneficio.
- Asimismo aparece en la vida cotidiana con bastante frecuencia la idea de que "el juego es cosa de niños".
- Existe casi una manía de encaminar, metodizar, organizar el juego, como si éste fuera un asunto peligroso.
- Existe una tendencia generalizada a identificar juego con locura. Esto hizo que el juego quedara reservado para pocos y circunscrito a edades y lugares determinados.
- Hay una marcada tendencia a usar el juego como medio para seducir, convencer, engañar, agredir. No se utiliza una lente correcta para apreciar estos procesos y nuevamente la población adquiere una sensación de desconfianza o miedo por la actividad lúdica.
- Muchas veces se piensa que el juego es una situación dicotómica de ganar o perder, esto trae resistencia para evitar la aprobación o desaprobación social frente a la dupla perdedor-ganador.
- Se cree que el adulto pierde su condición de tal al jugar, sobre todo con un grado visible de libertad. Aparece en general como ridículo, poco serio, despreocupado por las obligaciones cotidianas (Cañaque, 1993).

2.5.2 LOS BENEFICIOS DEL JUEGO EN EL ADULTO

Un adulto después de jugar manifiesta algunos cambios: ganas de vivir, reencuentro con el equilibrio perdido, posibilidad de flexibilizar el pensamiento prejuicioso, mejores contactos con la realidad cotidiana, reencuentro afectivo y prolongado con los afectos y con los objetos internos aparentemente perdidos u olvidados. Lo concreto es que sufren un efecto de "reaprendizaje", en el sentido de que vuelven a aprender determinados contenidos, pero desde otra perspectiva distinta, diferente, a veces hasta opuesta a la instituida anteriormente.

Así van modificando una interminable gama de conductas ya adquiridas, con mayor espectacularidad de la que podría suceder en el grupo infantil de juego. Obviamente, esto ocurre por el peso que tiene la articulación defensiva del adulto, que, por obra

del juego y en un clima divertido puede tener serias y saludables transformaciones (Cañaque, 1993).

2.6 EL JUEGO EN LAS EXPERIENCIAS VIVENCIALES

Las experiencias vivenciales, también conocidas como dinámica de grupo, son situaciones concretas de la enseñanza para facilitar un aprendizaje, aunque no son una técnica didáctica propiamente dicha, más bien se llama así al uso combinado de un conjunto de técnicas, sobre todo aquellas que exigen un grado considerable de involucración y participación de todos los miembros del grupo.

Los ejercicios vivenciales son una alternativa para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje, no sólo porque facilitan la transmisión de conocimientos, sino porque permiten, además, identificar y fomentar aspectos tales como: liderazgo, motivación, interacción y comunicación del grupo, aspectos que son de vital importancia para la organización, desarrollo y control de un grupo de aprendizaje.

Sin embargo, hay quienes opinan que el uso de experiencias vivenciales es una actividad inútil e improductiva porque las ven como simples pasatiempo o porque han sido objeto de la aplicación inadecuada de una o varias técnicas en donde no se ha obtenido un verdadero y completo logro educativo.

La dinámica de grupo parte de la idea de que no todo debe ser formalidad y seriedad en el aprendizaje y de que es mediocre, rígido y conformista pensar que hay una sola vía para la transmisión de conocimientos. Con esta idea, en las experiencias vivenciales se recuperan todas las posibilidades del **juego** para aprender de manera espontánea, divertida, gradual y práctica. Tomando como basé ejemplos y sucesos que ocurren a nuestro alrededor.

Así los ejercicios vivenciales resultan ser una situación planeada y estructurada de tal manera que representan una experiencia muy atractiva, divertida y hasta emocionante.

El desarrollo de estas experiencias se encuentra determinado por los conocimientos, habilidades y actitudes que el grupo requiera revisar o analizar y por sus propias vivencias y necesidades personales.

La dinámica vivencial es, básicamente, un juego cuya disposición, en tanto estructura lúdica, permite que un determinado grupo humano pueda hacer emerger experiencias, tanto previas como inmediatas, para transformarlas en aprendizaje.

El juego significa apartarse, salirse de lo rutinario y monótono, asumir un papel o personaje a través del cual el individuo puede manifestar lo que verdaderamente es o quisiera ser sin temor a la crítica, al rechazo o al ridículo.

Esta conceptualización implica considerar al aprendizaje como un proceso, por medio del cual los conocimientos, que el hombre puede establecer como propios, son creados por él, a través de transformar su experiencia en contenidos significativos, tanto para sí mismo como para aquellos agrupamientos sociales en los cuales participa (Bautista, 1998).

2.6.1 JUEGOS ESTRUCTURADOS

En la dinámica vivencial se utilizan ejercicios o juegos estructurados, los cuales son actividades diseñadas dentro de un proceso encaminado a lograr un fin. Alejandro Acevedo (1991), presenta una serie de ejercicios clasificados de acuerdo con diferentes aspectos de aprendizaje, tales como: relajación (o ruptura de hielo), comunicación, integración grupal, liderazgo, retroinformación, toma de decisiones, etc. Y los presenta con la siguiente estructura: nombre del ejercicio, usos, recursos materiales, duración, tamaño del grupo, disposición del grupo, instrucciones específicas, desarrollo y conclusión.

Si bien, los ejercicios estructurados están especificados para facilitar el aprendizaje de ciertos aspectos o habilidades, su aplicación, utilidad y resultado dependen en gran medida de la habilidad, creatividad, imaginación e iniciativa de quien los aplique.

2.6.2 CICLO DE APRENDIZAJE VIVENCIAL

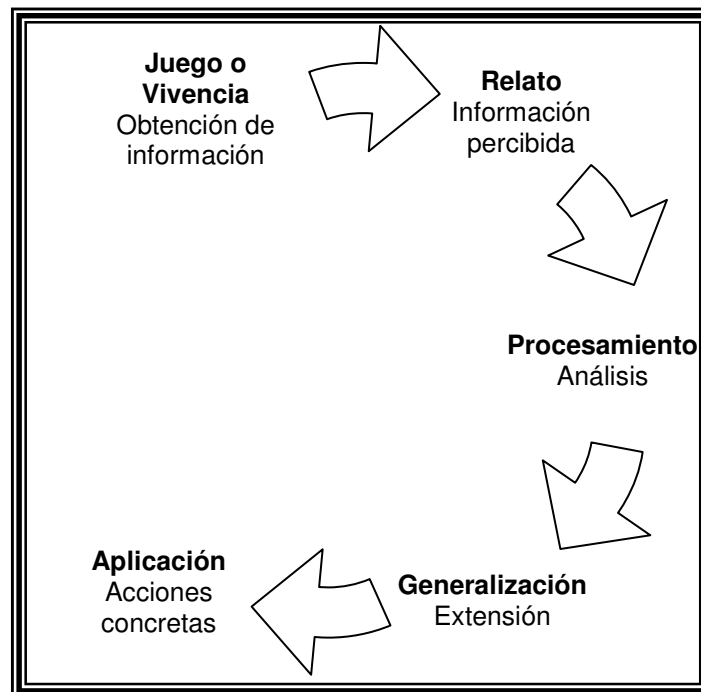


Figura 2.1. Ciclo de Aprendizaje vivencial.

El aprendizaje vivencial ocurre cuando una persona se involucra en una actividad, analiza la actividad críticamente, extrae alguna información útil de ese análisis y aplica sus resultados.

Este proceso es vivenciado espontáneamente en la vida normal de cualquier persona, es lo que llamamos "proceso inductivo". Una forma de llevarlo a cabo es con el "Ciclo de Aprendizaje Vivencial"(Pffiffer y Jones 1980) (Figura 2.1), que consta de las siguientes etapas: **juego o vivencia, relato, procesamiento, generalización y aplicación.**

1.- Juego o vivencia.

El juego o vivencia es la etapa inicial o parte generadora de datos del ejercicio estructurado, consiste en la realización del juego seleccionado. En esta primera etapa del ciclo de aprendizaje se obtiene información para un análisis crítico posterior.

2.- Relato.

La segunda etapa del ciclo es similar a la alimentación de datos, en el lenguaje de proceso de datos. Las personas "vivenciaron una actividad, y ahora están presumiblemente preparados para compartir lo que vieron y sintieron durante el juego. La intención aquí es poner disponible al grupo la información que cada quien obtuvo, tanto a nivel cognoscitivo como afectivo, en cuanto a lo que percibieron y sintieron.

Algunas técnicas que ayudan, a facilitar el relato y las observaciones individuales son:

- Relato en los grupos de lo que vieron y sintieron.
- Asociación rápida de ideas libres que contienen varios temas relacionados con la actividad.

3.- Procesamiento.

Esta etapa puede ser considerada como la etapa central del Aprendizaje Vivencial, ya que es la fase del ciclo conocida como "dinámica del grupo", en la cual los participantes analizan principalmente los patrones de comportamiento de las interacciones de la actividad.

Los participantes son llevados a observar lo que pasó en la actividad en términos de la dinámica, no en términos de su significado, ya que lo que pasó aunque fue real, estuvo artificialmente planeado por la estructura de la actividad.

Las técnicas que pueden ser utilizadas en esta etapa son:

- Complementación de frases sobre contenidos del tema a analizar.
- Discusión temática sobre temas referentes a los informes individuales.

4.- Generalización.

En esta etapa se extraen de la realidad de la actividad algunos principios generales que podrían ser aplicados en la realidad de la vida cotidiana laboral.

Las técnicas en esta etapa pueden ser:

- La imaginación de situaciones realistas día a día para determinar lo que identificaron que puede ser aplicado a lo cotidiano.

- Análisis individual escrito de lo que "se aprendió", "se está empezando a aprender" o se "reaprendió".

5.-Aplicación.

La etapa final del ciclo de Aprendizaje Vivencial es el propósito para el cual el ejercicio fue planeado. El facilitador ayuda a los participantes a transferir generalizaciones a situaciones concretas de su realidad en el área de trabajo.

Algunas técnicas para esta etapa son:

- Consultoría en grupos de dos a tres personas, que se plantean conductas más eficaces.
- Sesión de prácticas, en donde se dramatizan situaciones de día a día para ensayar nuevas conductas ante las situaciones concretas que se presentan en sus actividades laborales.

2.7 TALLER

Los conceptos ya mencionados son retomados como fundamento para el diseño de la propuesta de taller. A continuación consideramos importante definir lo que es un taller, pues es la estrategia que se usó para esta propuesta.

2.7.1 DEFINICIÓN DE TALLER

Un taller es una estrategia o técnica educativa, para generar aprendizaje significativo tanto individual como colectivamente.

Esto implica que se dan cambios de actitud, conocimientos y emociones en las personas al respecto de algo, llámese problemas teóricos, prácticos o sociales. Se aprehende haciendo y en el hacer se resuelven problemas que redundan en la transformación de la realidad y por ende la realidad humana, de ahí el aprendizaje significativo (Sosa, 2002).

Ander-Egg (1999) por su parte, considera que los talleres se utilizan como una forma de enseñar y sobre todo, de aprender mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente. El autor refiere que es un "aprender haciendo en grupo". El taller permite construir los conceptos y/o aprendizajes por medio del "hacer" y no por lo que me dan. Es claro que los aprendizajes son individuales, pero esto no excluye el trabajo en grupo porque, la reflexión se logra en sus mejores términos en el interactuar, al conocer las ideas de los otros, se reflexiona, analiza y construye lo propio (Sosa, 2002).

Autores como Kisnerman aporta otro elemento a la construcción del concepto: "El taller es una unidad productiva de conocimientos a partir de una realidad concreta,

para ser transferido a esa realidad a fin de transformarla, donde los participantes trabajan haciendo converger teoría y práctica" (Sosa, 2002).

En el taller no sólo se aprende en conjunto sino también conjuga la teoría y la práctica para transformar la realidad, siempre se requiere de un conocimiento previo, que permite no sólo entender el nuevo sino solucionar el problema. Por su parte Mirabent considera que "para desarrollar y perfeccionar hábitos, habilidades y capacidades que le permiten al individuo operar en el conocimiento y al transformar el objeto, se cambia a sí mismo" (Maya, 1996).

Por otra parte, María Teresa González Cuberes (1990), considera que el taller es: Un tiempo-espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización; como síntesis de pensar, el sentir y el hacer. Como el lugar para la participación y el aprendizaje. Es el lugar para manufactura y mentefactura. En el taller, a través del interjuego de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. El taller en síntesis, puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y por ende, lugar de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

El taller involucra la tridimensionalidad del ser humano (pensar, sentir y actuar) se puede prever que se dará aprendizaje. Igualmente esta concepción del taller involucra aspectos como tiempo-espacio, participación, y producción de hechos y conocimientos. Esto le da un estatus de colectividad y/o grupo durante el lapso que dure, "un nosotros temporal" (Sosa, 2002).

El fin último del taller según López (Maya, 1996), es involucrar a los participantes en un proceso experimental que les permita expresar su sensibilidad y reflexionar sobre lo realizado. Por el ejercicio educativo que ejerce el taller, involucra de cada participante, aspectos como: lo intelectual, afectivo, individual y social. Partiendo de lo anterior, se considera técnicamente que el taller es una estrategia integral que cuestiona el cómo aprender.

2.7.2. PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DEL TALLER

Por su parte, Ander- Egg (1999) describe ocho, supuestos y principios pedagógicos del taller:

1. Es un aprender haciendo: Montaigne afirmaba que "Es necesario educar no tanto a través de los libros, sino más bien por la experiencia de la acción". Es por esta razón, que el taller es una excelente técnica para lograrlo. Y en esta línea de aprendizaje, Froebel dice lo siguiente: "Aprender una cosa viéndola y haciéndola es algo mucho más formador, cultivador y vigorizante que aprender simplemente por comunicación verbal de ideas".
2. Las habilidades se adquieren por la práctica y/o la ejercitación; en el taller predomina el aprehender más que la enseñanza; y las repuestas no son

-
- acabadas, es algo que le compete al individuo.
3. Es una metodología participativa: se enseña y se aprende a través de una experiencia realizada conjuntamente, en la que todos están implicados e involucrados como sujetos /agentes. Igualmente es una preparación para el trabajo cooperativo.
 4. Es una pedagogía de la pregunta: para el autor, el taller se desarrolla en respuesta a unas preguntas explícitas.
 5. Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario y al enfoque sistémico: en este principio la interdisciplinariedad es considerada como el esfuerzo por conocer y operar, asumiendo el carácter multifacético y complejo de toda realidad.
 6. El carácter globalizante e integrador de su práctica pedagógica: el conocimiento se aborda desde múltiples perspectivas; al mismo tiempo se establecen relaciones con algunos aspectos del conocimiento ya adquiridos y se van integrando los nuevos conocimientos. Es decir, el principio está acorde al enfoque constructivista, donde se utilizan los viejos conocimientos y a través de ellos, se entienden mejor los nuevos, puesto que existen hilos conectores, de comprensión para poder asimilar mejor los nuevos.
 7. Implica y exige un trabajo grupal, y el uso de técnicas adecuadas: Ander-Egg, considera que el taller es un grupo social organizado para el aprendizaje. Aunque hay un trabajo grupal, esto no implica la exclusión del aprendizaje individual. Es como un aprender a pensar y actuar juntos. Por ello, es necesario pensar en las técnicas grupales, que sean motivadoras y pertinentes para el cumplimiento de los objetivos. Es indispensable tener en cuenta que, los grupos de trabajo manejan intereses encontrados por lo que, al moderador o a quien dirige el taller le corresponde asumir como todo un reto conjugar y conducir todas estas diferencias para la solución y creación del nuevo conocimiento.
 8. Permite integrar, en un solo proceso, tres instancias, como son la docencia, la investigación y la práctica: En lo referente a la docencia, surge a partir de la situación de enseñanza/aprendizaje, a través de una reflexión teórica sobre la acción que se lleva a cabo: lo investigativo, como exigencia previa de la acción; y la práctica son las actividades y tareas que se llevan a cabo para realizar el proyecto. La experiencia necesita de la teoría y de la investigación, en un solo proceso.

2.7.3 ENFOQUE TEÓRICO DEL TALLER

A propósito del principio globalizante e integrador del taller, donde el participante va integrando a los esquemas previos, los nuevos conocimientos, es lo que refiere justo el constructivismo (Sosa, 2002). Según Carretero (1996) el individuo se autoconstruye cada día, interrelacionando lo cognoscitivo, afectivo y social, con el medio ambiente en general. Además, toda información nueva se constituye en representaciones mentales, que luego se interiorizan en forma de esquemas

mentales. A partir de los esquemas base, se crea una representación inicial de la información y con ella se puede entender y recibir nueva información y así sucesivamente se amplía el sistema conceptual de los individuos. El esquema puede ser complejo o simple, pero se convierte en factor importante para aprehender el nuevo conocimiento.

Es decir se aprende mejor aquello que se inserta apropiadamente en los conocimientos que ya poseemos y que se puede usar en la resolución de problemas significativos para la persona que aprende.

Los talleres deben partir no sólo de los conocimientos y experiencias de los participantes, sino que se requiere de una alta motivación y para ello hay que planearlo dinámica y participativamente (Sosa, 2002).

Cuando la información se encuentra en el nivel de un esquema mental cuyo contenido tiene valor para el individuo porque lo ha construido, es decir, sí nació de su interés y por ende de una necesidad sentida, se puede hablar de aprendizaje significativo. Tanto en la práctica como en la repetición es donde se consolida la información. El taller facilita la práctica y genera cambios tanto en la forma de actuar como de pensar y sentir de los individuos. No se puede ser el mismo, después de aprehender un conocimiento nuevo (Sosa, 2002).

2.7.4 ADMINISTRACIÓN DEL TALLER

Según Sosa (2002) para realizar un taller se requiere de una visión administrativa la cual refiere de la siguiente forma.

1. Planeación

Consiste en un ejercicio de prever el futuro del taller a gran escala, es decir, la proyección a mediano y largo plazo. Se planea sobre los temas, personas participantes, lugar, tiempo, refrigerios, descansos, recursos entre otros.

Participantes: el grupo no debe exceder de las 25 de personas.

- Lugar: en primera instancia, el sitio de reunión tiene que ser un lugar que tenga vías de acceso adecuadas; y en segunda medida, el espacio tiene que ser amplio, que permita la movilización del grupo sin contratiempos.
- Tiempo: lo recomendable en cuanto al tiempo, es que sea entre dos y tres horas.
- Recursos: se pueden utilizar, materiales varios como hojas de papel, lápices, colores, periódicos, tijeras, en fin, todo tipo de material que le permita a las personas crear e inventar. Pero, si es un taller que se realiza como parte de un proceso investigativo, se pueden utilizar recursos audiovisuales como grabadoras, cámaras filmadoras, que ayudan al investigador, a fijar la información o resultados.

2. Organización

La organización se entiende como la distribución y manejo interno de todos los componentes reales del taller, tales como las personas y sus funciones, recursos, tiempo, espacio o infraestructura.

3. Dirección

Por la naturaleza misma del taller, la dirección es de tipo circular y se utiliza más la figura del moderador o coordinador. No se trata de mandar, sino de coordinar un proceso para que se dé el aprendizaje o se solucione el problema.

Este tipo de dirección permite: la retroalimentación, participación, promoción de la toma de decisiones y circularidad de ideas.

Más que dirigir un facilitador es quien:

- Planea y organiza el taller.
- Se encarga de hacer cumplir los objetivos trazados.
- Crea un ambiente de integración y confianza.
- Genera y propicia la comunicación.
- Tiene la capacidad de hacer la pregunta oportuna.
- Procura ofrecer un clima de trabajo apropiado.
- Debe saber integrarse al grupo pues sólo así se sentirá en el ambiente de confianza y con el derecho de manifestarse con su posición, sus sentimientos, sus limitaciones y sus aportes. De esta manera la afirmación de Freire “Nadie enseña a nadie, sino que todos aprendemos juntos”, lo cual permite que se ubique en el proceso real del grupo del cual es parte activa.

4. Coordinación

La coordinación tal como lo señala Fayol es dar a las cosas y a los hechos las proporciones que convienen, adaptar los medios al objeto. En el taller, se coordina el personal, se busca que todas las actividades como las dinámicas no se repitan, que no se pierda tiempo, y que los materiales utilizados se empleen en el tiempo planeado y no se desperdicien, también se coordina que los temas se desarrollen en su totalidad y que cada grupo de trabajo responda por lo acordado.

El facilitador o moderador, es el mismo que coordina. El nombramiento del coordinador puede ser asignado por la empresa o institución que solicita el taller, pero si es parte de un grupo comunitario este personaje debe ser elegido democráticamente por la comunidad.

5. Control y Evaluación

El control, consiste en vigilar que se desarrolle el taller según los términos en que fue planeado, asimismo, es una forma de facilitarle la codificación parcial a los participantes, según los objetivos trazados, es decir, en cada actividad o dinámica programada, se reflexiona y extraen unas ideas concluyentes, para asegurar el aprendizaje final.

Mientras que la evaluación tal como lo plantea Quesada (1991), es un proceso mediante el que se emite un juicio de valor acerca del atributo en consideración.

La evaluación se hace al final del proceso y ésta permite comprobar si los objetivos se lograron o en que medida se alcanzaron: Es bien sabido, que la evaluación tiene diferentes niveles o formas de aplicación, como son: la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación.

El aprendizaje significativo se regula a través de la autoevaluación. Ésta selecciona o permite filtrar la información que raya con intereses, necesidades, motivaciones de quien aprende. Es bien sabido que todo conocimiento que es de competencia del proyecto de vida de las personas, es seleccionado y aprehendido con mayor facilidad que aquel que no le interesa.

La autoevaluación implica un ejercicio de revisión, contraste, reflexión, con sus propias ideas y la información nueva. Mientras que, la coevaluación requiere el concurso de los otros, para la reflexión, deducción y conclusiones. Esta última, amplía el ejercicio de autoevaluación, generando un contagio colectivo, para la toma de decisiones grupales.

La aplicación de la autoevaluación la dirige el tallerista, ya sea porque ha construido previamente los criterios o los construyeron grupalmente. Siempre se deja un espacio para ésta, así como para la co-evaluación. De igual manera la heteroevaluación, requiere no sólo un espacio más amplio sino que, al permitir el concurso o participación de todos en la evaluación, el tiempo se amplía.

2.7.4.1 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

1. Aspectos metodológicos: Se pregunta si las actividades realizadas facilitaron el aprendizaje, si el tiempo fue el necesario, o si el tema fue apropiado. Se puede hacer por escrito o en su defecto verbal o con otra estrategia, (como huellas, dibujos, señalamientos) en fin, las posibilidades son variadas, sólo tienen que prestar atención, al grupo de personas participantes, puesto que, de sus características depende que se aplique la evaluación de una manera u otra.

2. Aspectos de Aprendizaje: Éste constituye el fin esencial o básico del taller el aprendizaje significativo es lo que propone un tallerista y como el aprender se adquiere haciendo, al final se evalúa si fueron efectivas las tareas, las actividades y si quedó consolidada la información en su memoria.

2.7.5 ESTRUCTURA DEL TALLER

El desarrollo del taller amerita el cumplimiento de los siguientes pasos:

1. Creación de un ambiente de grupo agradable: Para ello desde el inicio hasta el final, hay que propiciar una participación espontánea y entusiasta dentro de un ambiente democrático.
2. Identificación del tema o problema: De manera conjunta y conforme a la prioridad de necesidades se establece el tema y con ellos los límites.

3. Organización de subgrupos: Es conveniente subdividir en grupos de cuatro o cinco personas y se nombrará un relator o animador.
 - a) *Desarrollo del tema*: Se leen los materiales de información, la unidad de análisis, relatos orales, presentación de materiales audiovisuales, cortas exposiciones sin conferencias, dinámicas, collage entre otros.
 - b) *Implementación de la información*: La información se discute, reflexiona, autoconstruye aprehende y se exponen las condiciones.
 - c) *Reafirmación de ideas y conceptos*: Se propician actividades en las cuales se ejercita la imaginación, creatividad, memoria y el pensamiento divergente donde confluyen diferentes ideas. Las actividades apropiadas para esta reafirmación, son las simulaciones, juego de roles, representaciones teatrales, gráficos, entre otros.
4. La aplicación práctica: Las ideas y reflexiones se aterrizan para la resolución de los problemas específicos.
5. Evaluación: Consiste en la reflexión y el análisis de cada acción, etapa y en general el proceso, en cuanto a metodología, materiales y temática.

Maya Betancourt (1996) considera que el punto de partida del taller es la necesidad planteada por el grupo, de ahí la importancia de todo lo que tiene que ver con la logística que implica los siguientes puntos:

- El lugar de realización del taller.
- La convocatoria personal a los participantes.
- La ambientación del lugar para las actividades.
- El compromiso de cooperación de personas.
- La identificación de los recursos que se necesitarán.

Estos elementos son considerados como el marco de la planificación, pero además de ésta, hay que organizar. Se organizan a las personas o participantes, lo que implica que se deben estipular los roles y funciones de cada uno de ellos.

La evaluación en el taller, como en todo proceso educativo, no debe entenderse como un momento y menos final, sino como varios momentos en todo el proceso del mismo. Esta concepción de la evaluación permeando o recorriendo todo el proceso es congruente con las características que generalmente se le atribuyen a la misma de ser integral, permanente, sistemática, acumulativa, científica, formativa o educativa y para el taller algo muy importante: Participativa y autoevaluativa.

Es obvio pensar que si se administra un taller según especificaciones, éste permite de acuerdo con Maya (1996), transformar la realidad social, "generar un momento práctico-teórico, con una dinámica colectiva y participativa, que en la reflexión sobre la práctica, busca una conceptualización crítica, que incida y enriquezca un hacer o un proceso transformador".

El taller se entiende como una instancia metodológica, pedagógica y andragógica, que permite la problematización, de aprender haciendo, y respeta la cultura y el saber popular. Al respecto Alfredo Ghiso, relaciona el concepto de taller con el hacer, algo que está dispuesto para la acción entre varias personas; entonces se habla del hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, y el hacer analizar.

El desarrollo del taller, permite lo dialógico (atención), lo intelectual (reflexión), y lo social (lo convivencial), que tiene lugar en una dinámica relacional, espacial y temporal específica.

CAPÍTULO 3. CONFLICTO

*“El conflicto es un signo de que existen
verdades más amplias
y perspectivas más bellas”
AN White Head*

El conflicto es inherente al ser humano, por ello estará presente, estemos o no consientes de el; es una realidad ineludible y un elemento dinámico en nuestra vida. Es claro que el medio ambiente, hostil algunas veces, puede contribuir a que percibamos el conflicto como una situación alarmante, terrible y catastrófica; pero es bien cierto que el éxito dependerá en gran parte de la actitud que adoptemos al enfrentarlo y resolverlo.

La concepción y actitudes existentes en nuestro entorno en relación al conflicto determinan nuestro comportamiento en las situaciones conflictivas. Hasta hace poco tanto los científicos sociales como la creencia popular consideraban el conflicto como algo negativo que habría que evitar, algo relacionado con la patología, con los desordenes sociales y con la guerra.

Hoy en día, sin embargo consideramos que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales. El problema radica en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y por lo tanto la cuestión no es eliminar o prevenir el conflicto sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones salgamos enriquecidos de ellas.

En la literatura existen distintas corrientes o enfoques alrededor del conflicto. Para propósito del trabajo sólo mencionaremos algunos.

3.1 DEFINICIÓN

- Etimológicamente, la palabra latina conflictos es un compuesto del verbo flígere, flictum, de donde derivan affígere, affictum e inflígere, inflictum, afligir, infligir. Significa chocar (Rodríguez, 1998).
- Deustch (Kolb y Putnam, 1992) menciona que “Un conflicto existe cuando ocurren actividades incompatibles. Una actividad incompatible impide o interfiere con la ocurrencia o efectividad de una segunda actividad. Estas actividades pueden tener su origen en una persona, entre dos o más personas, o entre dos o más grupos”.

- Por su parte Thomas (1992) lo considera como proceso que se origina cuando una persona percibe que otra ha frustrado o ésta a punto de impedir el logro de algunos de sus objetivos o intereses.
- Cross, Names y Beck (Alzate, 1998) lo definen como: "discrepancia entre dos o más personas".
- Rubin, Pruitt y Kim (Vidal, 2005) dicen que el conflicto no incluye solo acciones sino también los objetivos, planes y aspiraciones de las personas y significa un percepción de intereses divergida o una creencia de que las aspiraciones de ambas partes no pueden alcanzarse simultáneamente.
- Wilmot y Hocker (Alzate, 1998) indican que "el conflicto es una lucha expresa entre al menos dos partes interdependiente que perciben que sus objetivos son incompatibles, sus compensaciones son reducidas y la otra parte le impide alcanzar sus objetivos".

Podemos apreciar que en las definiciones señaladas existen elementos comunes en ellas: objetivos, divergencia de intereses, frustración, percepción e interdependencia, interferencia y diferencias.

Lo cierto, es que la visión moderna del conflicto reconoce que tiene un mayor alcance y que en algunos casos, este puede ser visto de forma positiva o bien de forma negativa.

- **Negativa:** Implicará una lucha de contrarios en un clima de destructividad que pasa por enfrentamientos y desgastes. Puede provocar: Ansiedad, tensión y dificulta el mantenimiento de relaciones interpersonales. Es algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y en consecuencia, algo que es necesario corregir y sobre todo evitar.
Esta idea probablemente esté basada en diversos motivos:
Lo relacionamos con la forma en la que habitualmente hemos visto que se suelen enfrentar o "resolver" los conflictos, la violencia, la anulación o destrucción de una de las partes y no una solución justa y mutuamente satisfactoria.
Todas las personas sabemos que enfrentar un conflicto significa "quemar" muchas energías y tiempo, así como pasar un rato no excesivamente agradable.
La mayoría sentimos que NO hemos sido educadas para enfrentar los conflictos de una manera positiva y que, por tanto, nos faltan herramientas y recursos (Cascón ,2000c).
- **Positiva:** La aparición y solución del mismo puede conducir a un resultado constructivo del problema (es un precursor de cambio), pues permite que la gente busque formas de cambiar como hacen las cosas (motiva). Significara una conciliación de contrarios (disuelve malos entendidos), y más que de contrarios, de puntos de vista diferentes sobre un tema en un clima de creatividad; con la apertura para investigar (estimula el análisis crítico) (Ramos y Rodríguez, 1994).

En el trabajo de resolución de conflicto, partimos del principio de que el conflicto tiene muchas funciones y valores positivos. Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales. Así mismo, en un plano más concreto el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. Por ello para el desarrollo de este trabajo nos guiaremos por la siguiente definición.

“El conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser un factor positivo para el cambio y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regularlo” (Lederach, citado en Jares, 2001).

3.2 TEORÍAS GENERALES DEL CONFLICTO

Existen muchas teorías que explican el conflicto, todas con una perspectiva propia. A continuación exponemos brevemente algunas teorías del conflicto, algunos estudios se centran en contextos especializados tales como el juego, otros se han centrado en la psicología de las personas en conflicto, o bien en las soluciones a las que llegan, más que en los procesos subyacentes que las personas utilizan para alcanzar las soluciones (percepciones, razonamiento, toma de decisiones, etc.).

A continuación expondremos brevemente algunas teorías del conflicto.

3.2.1. CONCEPCIÓN DOMINANTE DEL CONFLICTO

La visión social dominante sobre el conflicto lo entiende como algo que ocurre cuando dos o más partes compiten entre ellas para asegurarse un resultado que es mutuamente excluyente. Además hay una clara tendencia a percibir el conflicto como algo destructivo.

Fundamentalmente, comparten la asunción de que existe una solución - que debe ser encontrada - dentro del marco estructural prevaleciente. Están diseñados para ocuparse de los síntomas (disputas sobre intereses a corto plazo), más que con sus causas. Comparten la idea de que el resultado del conflicto es de estructura ganar-perder por naturaleza, e implica algún tipo de compromiso. Lo que decide el resultado del conflicto son en buena medida factores “externos” tales como las normas legales, intervención de terceras partes, etc. Los procedimientos tradicionales de enfrentarse al conflicto (negociación, mediación, arbitraje, adjudicación y legislación) están caracterizados por estos rasgos, y se usan cuando lo que está en juego son intereses negociables, pero no cuando lo que cuenta son las necesidades humanas.

3.2.2. TEORÍA DEL CONFLICTO DE BURTON

John Burton (2005) puede ser considerado como el enlace entre la investigación sobre el conflicto y la Investigación sobre la Paz propiamente dicha, ya que se centra en el conflicto, pero no en su eliminación, sino en su control y resolución, pues estima que el mismo es un elemento necesario en las relaciones humanas. Este autor ha planteado una teoría de las necesidades para aplicarla a la Resolución de Conflictos.

La teoría de la resolución de conflicto como analítica y solución de problema se deriva de una concepción del conflicto como un fenómeno humano normal y universal. Describe al conflicto como una relación en la que cada parte percibe las metas, valores, intereses y comportamiento del otro como antítesis de los suyos. El conflicto abarca, en primer lugar, las relaciones entre las partes en disputa, sus percepciones y falsas percepciones, los valores compartidos y los que no lo son, y sus metas y motivaciones; en segundo lugar, el medio político, social, económico, e institucional en el que la disputa tiene lugar (Burton, 2005).

Burton (Alzate, 1998) distingue tres tipos de motivaciones humanas: necesidades, valores, e intereses.

- Las **necesidades** son motivaciones “universales, primordiales, y quizás genéticas”; son necesarias para el desarrollo de la especie humana, y serán perseguidas por todos los medios disponibles. Las necesidades son impulsos fundamentales compartidos por todos los organismos desarrollados. Ni cambian, como los valores e intereses, ni son escasos.
- Los **valores** son motivaciones que están culturalmente especificadas. Son las costumbres y creencias peculiares de una cultura particular.
- Los **intereses** son motivaciones que cambian conforme a las circunstancias, son las aspiraciones sociales, políticas y económicas de los individuos y grupos de identidad de una sociedad. Se relacionan, en general con los roles sociales y los bienes materiales.

Como resultado de su trabajo, Burton, añade una nueva dimensión en el proceso de manejo del conflicto introduciendo el concepto de “**provención**”. Para Burton el conflicto, sólo es resuelto cuando el resultado final satisface completamente las necesidades de todas las partes. La **provención** es un enfoque del conflicto en el que se adoptan los pasos para eliminar sus fuentes (incluidas las estructurales) y se promueven condiciones en las que el control del comportamiento sea realizado por relaciones cooperativas y cargadas de valor (Alzate, 1998).

3.2.3. TEORÍA DEL CONFLICTO DE GALTUNG

Para Galtung (2000) Un conflicto tiene su propio ciclo vital; casi como algo orgánico. Aparece, alcanza un clímax emocional, incluso violento, entonces disminuye, desaparece - y reaparece a menudo. Hay una lógica: los individuos y los grupos (tales como naciones y estados) tienen metas.

De acuerdo con Johan Galtung hay dos tipos básicos de conflictos. Los conflictos directos que ocurren “sobre valores claramente articulados entre actores conscientes y planificadores de estrategias”; y conflictos estructurales que ocurren entre partes.

Para Galtung el “triángulo del conflicto” supone tres elementos:

a) Actitudinal:

- Emotiva: Refuerza el cognitivo mediante mecanismos que simbolizamos en Yo-amado, Otro-odiado
- Cognitiva: El rasgo más importante del aspecto cognitivo es la construcción de las imágenes de Uno-Otro, implicando diferencias significativas entre ambas imágenes.

b) Comportamental: Se construye sobre el actitudinal y lleva a la polarización comportamental y a la facilidad y disponibilidad de adoptar comportamientos destructivos (coerción, violencia, competición, autodestrucción).

c) El conflicto o situación del conflicto: Es una incompatibilidad que ocurre dentro de un sistema basado en la persecución de objetivos. Estos objetivos incluyen las necesidades, valores, e intereses (estructura, valores, recursos, datos y relaciones).

3.2.4 TEORÍA DEL CAMPO Y EL CONCEPTO DE CLIMA

La teoría de campo de Kurt Lewin (Chiavenato, 2001), representaba el comportamiento humano como un movimiento a través de un “espacio vital” que estaba influenciado por distintos campos de fuerza. El espacio vital consiste en la concepción que los individuos tienen de los objetivos que son importantes para él, y las barreras y condiciones necesarias para alcanzarlos.

Un elemento central del espacio vital es que está determinado por el modo en el que los individuos ven el mundo en un momento dado; el espacio vital no está determinado objetivamente, sino que más bien psicológicamente. Una de las propiedades más importante para el estudio del conflicto es el carácter global del campo social. Tal y como lo dice el mismo Lewin: Para caracterizar con propiedad el campo psicológico, se deben tener en cuenta los objetivos particulares, estímulos, necesidades y relaciones sociales.

El **clima** es una cualidad del campo “como totalidad”. Como tal impregna todo pensamiento y acción que se da en la situación; le da su “sabor” (por ejemplo la calidez, seguridad, miedo o desconfianza) a todo lo que ocurre. Una propuesta para el análisis del papel del clima en el conflicto lo ofrece Morton Deutsch 1973 (Jonson, Jonson, Real y Stevahn, 1996) quien dice que “los procesos de resolución de conflictos que con más probabilidad se manifiesten, estarán fuertemente influenciados por el contexto dentro del cual el conflicto ocurre” Para Deutsch, los climas están definidos por la interdependencia.

Deutsch (Alzate, 1998) define dos tipos de interdependencia:

- **Promovedora** donde las personas implicadas en el conflicto perciben que las ganancias de cualquiera de las partes promoverá las ganancias de la otra, mientras que las pérdidas promoverán pérdidas. Bajo interdependencia promovedora (**clima cooperativo**), los individuos subrayan los intereses comunes y coordinan la división del trabajo, exhiben actitudes confiadas y amistosas, perciben las semejanzas entre sus objetivos y creencias, y se comunican de manera más honesta y abierta.
- **Contrient** donde todos perciben que las ganancias de uno suponen pérdidas para el otro. Las percepciones de interdependencia promovedora tienden a promover interacción cooperativa, mientras que las percepciones de interdependencia *contrient*, tienden a producir competición. Bajo interdependencia *contrient* (**clima competitivo**), la gente se centra en los intereses antagonistas y en forzar al otro, exhiben actitudes suspicaces y hostiles, sobredimensionan las diferencias, y se comunican de modo equívoco y limitado.

3.2.5 TEORÍA DE LA DISONANCIA COGNITIVA

La teoría de la disonancia cognitiva, de Festinger (1957) se sustenta en la premisa de que el individuo se esfuerza por establecer un estado de consonancia o coherencia con el mismo. Si los conocimientos que una persona tiene de si misma y de su ambiente no son coherentes entre si (un conocimiento es lo contrario del otro), se presenta un estado de disonancia cognitiva, el cual es una de las principales causas de incoherencias en el comportamiento. Las personas no toleran la incoherencia, y cuando ella ocurre (por ejemplo, un individuo cree algo, pero actúa contrariamente a esa creencia), el individuo se haya motivado para reducir el conflicto, denominado disonancia. El elemento cognitivo es una creencia, conocimiento u opinión que el individuo tiene de si mismo o del medio externo. Esos elementos cognitivos pueden relacionarse de tres maneras: disonante, consonante o irrelevante.

1. Relación disonante. El individuo sabe que el fumar es nocivo pero continua fumando (dos conocimientos en relación disonante).
2. Relación consonante. El individuo sabe que el fumar es nocivo y deja de fumar. (dos conocimientos en relación consonante).
3. Relación irrelevante. El individuo sabe que el humo es nocivo y le gusta pasear (dos conocimientos en relación irrelevante).

Cuando se presenta una relación disonante, la persona se siente mal y procura escapar del conflicto íntimo adoptando una de las tres posiciones siguientes:

1. Puede reducirla cambiando sus conocimientos personales para sintonizarlos o adecuarlos a la realidad externa. La persona cambia su comportamiento para reducir la disonancia con la realidad externa.
2. Puede reducirla intentando cambiar la realidad externa, adaptándola a sus conocimientos. La persona mantiene sus convicciones e intenta cambiar el mundo que la rodea para adecuarlo a ellas.
3. Si no puede cambiar sus conocimientos personales ni la realidad externa, la persona convive con el conflicto íntimo de la relación disonante o incoherente

El conocimiento permite que el individuo utilice un cuadro de referencia para situarse en el mundo que lo rodea y entenderlo de manera adecuada. La disonancia cognitiva es producto de situaciones que implican algún proceso de decisión del individuo y el conflicto resultante de conocimientos que no concuerdan entre sí. La vida de cada persona es una búsqueda constante de reducción de disonancias.

Se concluye que el comportamiento de las personas se basa más en sus percepciones personales y subjetivas que en los hechos objetivos y concretos de la realidad. En estas circunstancias no cuenta la realidad, sino la manera personal e individual de verla e interpretarla. En consecuencia, las personas se comportan no de acuerdo con la realidad propiamente dicha, sino con la manera de percibir y sentir conforme a sus conocimientos personales.

3.2.6 OTRAS APORTACIONES PSICOLÓGICAS

La mayor parte de la investigación psicológica sobre el conflicto resalta la importancia de la **percepción**. De hecho, la investigación sugiere que la distorsión perceptiva de la otra parte es, prácticamente, automática en las situaciones de conflicto. También analiza los elementos de “**inatención selectiva**” (resistencia, represión, racionalización, proyección, y compensación), la cual es un proceso por el cual los pensamientos desagradables e incómodos son eliminados de la conciencia del individuo, distorsionando de esta manera su visión de la realidad (Alzate, 1998):

- Morton Deutsch analiza la tendencia de la gente a percibir su propio comportamiento como “más benevolente y legítimo” que el de los otros.

- White dirige su atención a la inclinación a asumir que los otros perciben nuestro comportamiento de forma tan favorable como nosotros lo hacemos.
- Pruitt y Rubin sugieren que las parte en conflicto, por lo general, reducen su nivel de comunicación, reduciendo así la habilidad para entenderse mutuamente.
- Jerome Frank nos muestra que la falta de comunicación incrementa la antipatía.
- Irving Janis ha investigado el fenómeno del “pensamiento de grupo” resultado de la presión interna de grupos altamente cohesionados. De acuerdo con Janis, los ocho síntomas del pensamiento de grupo incluyen:
 1. Una ilusión de invulnerabilidad, compartida por la mayor parte de los miembros, lo cual crea un excesivo optimismo que lleva a tomar riesgos excesivos.
 2. Creencia incuestionable en la moralidad inherente al grupo, lo que lleva a que sus miembros ignoren las consecuencias éticas o morales de sus decisiones.
 3. Esfuerzos colectivos de racionalización encaminados a descartar las advertencias que podrían llevar a los miembros a reconsiderar sus supuestos antes de comprometerse en una decisión.
 4. Visiones estereotipadas de los rivales, e imágenes del otro como demasiado diabólico como para considerar intentos serios de negociar, o como demasiado débiles o estúpidos como para poner en peligro los intentos arriesgados de derrotarles.
 5. Autocensura de las desviaciones del consenso aparente del grupo, lo que refleja la inclinación de cada individuo de minimizar ante sí mismo la importancia de sus dudas y contraargumentos.
 6. Ilusión compartida de unanimidad en los juicios conforme al punto de vista mayoritario (parcialmente resultado del auto censura de las desviaciones, aumentado por el falso supuesto de que silencio significa consenso).
 7. Presión directa sobre los miembros que expresan sólidos argumentos contra cualquier estereotipo, ilusión o compromiso del grupo, dejando claro que este tipo de desacuerdos es contrario a lo que se espera de un miembro leal.
 8. Aparición de autoproclamados guardianes de la pureza de pensamiento miembros que protegen al grupo de la información adversa que pueda debilitar la complacencia compartida sobre la efectividad y moralidad de sus decisiones.

Dadas todas estas distorsiones asociadas al conflicto, cabe preguntarse si hay alguna posibilidad de que sean corregidas. De acuerdo con White (Alzate, 1998) **la empatía**, es el gran corrector de muchas distorsiones. La empatía, a diferencia de la simpatía, no implica afecto o aprobación, sino que supone una comprensión realista de los pensamientos y sentimientos de los otros.

Sin embargo, tal y como puntualiza Jervis (Alzate, 1998) dada la dificultad de percibir adecuadamente la perspectiva del otro, es necesario empatizar con una variedad de puntos de vista. Además, puntualiza que hay distintas formas de minimizar las distorsiones, por ejemplo, haciendo los valores y creencias más explícitos, exponiendo las suposiciones implícitas a mayor escrutinio, potenciando la formulación y consideración de imágenes alternativas, sometiendo las perspectivas existentes a la consideración de evaluadores independientes e **incrementando la conciencia de cómo los procesos de percepción lleva a cometer errores comunes**. Sin ninguna duda, un buen proceso de resolución de conflictos debe tener en cuenta todas estas consideraciones.

Deutsch (Jonson, Jonson, Real y Stevahn.1996) señala que si se quieren crear condiciones para un proceso constructivo de resolución de conflictos, se debería introducir en el conflicto los elementos típicos de un proceso cooperativo estos incluyen la buena comunicación, compartir la información, la confianza y el respeto mutuo, percepción de las semejanzas en valores y creencias, aceptación de la legitimidad del otro, y un proceso centrado en el problema.

3.3 NIVELES DE ANÁLISIS DE CONFLICTO

Un modo de clasificar el conflicto es por niveles, habitualmente se distinguen cuatro niveles (Davis y Newstrom, 1999):

- Conflicto intrapersonal o intrapsíquico. En este nivel el conflicto ocurre dentro de los individuos. El origen de los conflictos incluye ideas, pensamientos, emociones, valores, predisposiciones e impulsos que entran en colisión unos con otros.
- Conflicto interpersonal. Este tipo de conflictos ocurre entre las personas individuales: marido y mujer, jefe y subordinado, hermanos, etc.
- Conflicto intragrupal. Este tipo de conflicto se da dentro de un pequeño grupo: dentro de las familias, corporaciones clase, etc.
- Conflicto intergrupala. El último nivel del conflicto es el intergrupala: naciones en guerra, sindicatos y patronal, etc.; en este nivel el conflicto es muy complicado debido a la gran cantidad de gente implicada y a las interacciones entre ellos. Los conflictos pueden darse simultáneamente dentro y entre grupos.

3.4 TIPOS DE CONFLICTO

Moore (Alzate, 1998) define cinco diferentes tipos de conflicto:

1. Los conflictos de relación. Se deben a fuertes emociones negativas, percepciones falsas o estereotipos, a escasa o falsa comunicación, o a conductas negativas repetitivas. Estos problemas llevan frecuentemente a lo

que se han llamado conflictos innecesarios, en los que se puede incurrir aún cuando no estén presentes las condiciones objetivas para un conflicto, tales como recursos limitados u objetivos mutuamente excluyentes.

2. Los conflictos de Información. Se dan cuando a las personas les falta la información necesaria para tomar decisiones correctas, están mal informadas, difieren sobre qué información es importante, interpretan de modo distinto la información, o tienen criterios de estimación discrepantes. Algunos conflictos de información pueden ser innecesarios, como los causados por una información insuficiente entre las personas en conflicto. Otros conflictos de información pueden ser auténticos al no ser compatibles la información y/o los procedimientos empleados por las personas para recoger datos.
3. Los conflictos de intereses. Están causados por la competición entre necesidades incompatibles o percibidas como tales. Los conflictos de intereses resultan cuando una o más partes creen que para satisfacer sus necesidades, deben ser sacrificadas las de un oponente. Los conflictos fundamentados en intereses ocurren en cuestiones substanciales (dinero, recursos físicos, tiempo, etc.). Para que se resuelva una disputa fundamentada en intereses, en cada una de estas tres áreas deben de haberse tenido en cuenta y/o satisfecho un número significativo de los intereses de cada una de las partes.
4. Los conflictos estructurales. Son causados por estructuras opresivas de relaciones humanas. Estas estructuras están configuradas muchas veces por fuerzas externas a la gente en conflicto.
5. Los conflictos de valores. Son causados por sistemas de creencias incompatibles o percibidos como incompatibles. Los valores explican lo que es bueno o malo, verdadero o falso, justo o injusto. Valores diferentes no tienen por qué causar conflicto. Las disputas de valores surgen solamente cuando unos intentan imponer por la fuerza un conjunto de valores a otros, o pretenden que tenga vigencia exclusiva un sistema de valores que no admite creencias divergentes.

Este tipo de conflictos no solamente pueden coexistir en los diferentes elementos que conforman el conflicto. Dichos elementos son también denominados estructura del conflicto (Figura 3.1).



Figura 3.1 “El circulo del conflicto”.

3.5 ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

El conflicto, frecuentemente, aparece como un proceso complejo y difícil de manejar. Siguiendo el plano del conflicto desarrollado por Lederach (Citado en Iglesias, 1999 y Jares, 2001). Considera que la estructura está compuesta por la interacción de tres elementos: **persona, proceso y problema** (Figura 3.2). Cualquiera de estos elementos, o una combinación de ellos, puede ser la causa del conflicto, y en cualquier caso, siempre estarán presentes en el desarrollo y resultado de una disputa.

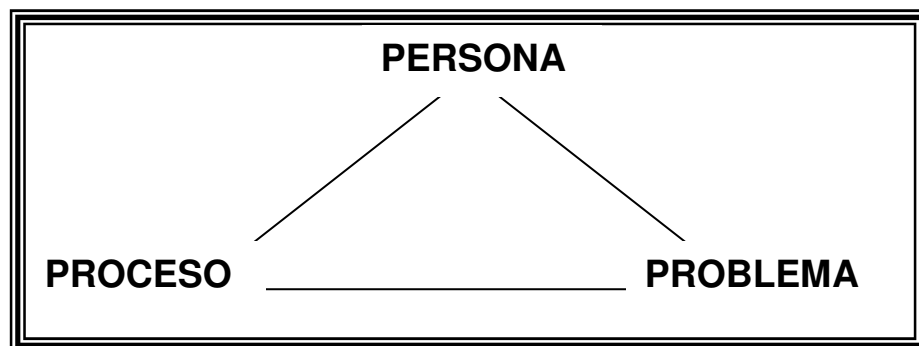


Figura 3.2. Estructura del conflicto.

Las personas

Este elemento de la estructura del conflicto incluye tanto a las personas implicadas en el conflicto, como a los elementos psicológicos tales como los sentimientos, emociones, autoestima, percepciones individuales, y conceptualización del problema y personas, por parte de los implicados en el conflicto.

En algunos conflictos interpersonales, sólo habrá dos personas implicadas, pero en la mayoría de ellos, siempre habrá otras personas que aunque no estén directamente involucradas, pueden influenciar la dirección y el resultado del proceso.

Debemos tener en cuenta que cada persona involucrada en un conflicto tiene valores, intereses, necesidades, y una perspectiva sobre el problema que motivan y encauzan sus acciones. Además, su perspectiva se forma de acuerdo a como le afectó lo sucedido; cuando se explica la propia perspectiva, siempre se mezclan los sentimientos con los hechos.

Teniendo en cuenta lo anterior, al analizar todo conflicto deberíamos tener en cuenta lo siguiente:

- Identificar los grupos y las personas involucradas.
- La percepción del problema.
- Promover la comprensión y reconocimiento de las emociones.
- Facilitar el reconocimiento de las necesidades humanas, de manera que esos sentimientos se puedan explicar, justificar y finalmente desahogar.
- Tomarse el tiempo necesario para escuchar, y mostrar respeto
- Apoyar, no amenazar, la autoestima.
- Profundizar en las percepciones y conceptualizaciones de la situación y de los otros.
- Ayudar a identificar cómo el comportamiento de los otros, y la situación en general, les ha afectado.

Proceso

El proceso es la manera en que el conflicto se desarrolla y como la gente trata de resolverlo, para bien o para mal. Pero, fundamentalmente, se refiere al modo en como se toman las decisiones y como la gente se siente sobre ello.

En todo este proceso es importante analizar, también, los medios de comunicación, así como la dinámica de intensificación (escalada) que habitualmente se produce. A medida que el conflicto se identifica, la comunicación suele empeorar, la gente tiende a apoyarse más en su postura y cada vez menos a escuchar al otro, es común que se recurra a estereotipar al adversario o a insultarle y, finalmente, las personas en conflicto casi siempre buscan a otros para apoyarse -cuando se tiene un problema con alguien, se habla de él en lugar de hablar con él-, con lo que se perpetúa la mala información, se crean estereotipos y se forman coaliciones que no llevan a nada más que a extremar el conflicto y dificultar su resolución.

Teniendo en cuenta todo lo anterior deberíamos analizar:

- La dinámica del conflicto.
- La comunicación.

El objetivo de nuestros intentos de transformar el conflicto será reforzar a la gente para que funcione como iguales, estructurar un proceso de toma de decisiones que implique a todos los afectados por las decisiones y que les haga sentirse comfortable con dicho proceso, para lo cual deberemos:

- Poner de manifiesto los patrones de comunicación implicados en el proceso de toma de decisiones.
- Descubrir el sentir de la gente en torno al modo de tomar las decisiones.
- Entender el equilibrio o desequilibrio de poder de la relación.
- Desarrollar un proceso que sea justo e incluya a todas las personas afectadas por las decisiones.

El problema

Hace referencia a las diferencias y asuntos que enfrentan a las personas. Frecuentemente, nos referimos a este aspecto como las raíces “reales” que causan conflicto, con respecto a las cuales la gente tiende a desarrollar posiciones a las que se apegan.

La comprensión de un conflicto se facilita si distinguimos entre los siguientes términos: asuntos, intereses, necesidades y posiciones.

- Los **asuntos** se refieren a las distintas áreas de discrepancia o incompatibilidad que se han de tratar para solucionar el problema.
- Los **intereses** son los beneficios potenciales por alcanzar un objetivo particular es decir, el por qué cada uno de los asuntos importa a las personas.
- Las **necesidades** son lo indispensable, lo mínimo necesario para satisfacer a una persona en cuanto a los sustantivo, lo psicológico, y al proceso seguido para resolver el problema.
- Las **posiciones** hacen referencia a los comportamientos y actitudes concretas adoptadas para resolver el conflicto.

En el intento de resolver un conflicto deberemos ayudar a identificar cuáles son las necesidades e intereses subyacentes y evitar centrarnos en discusiones sobre soluciones “posicionales”, para lo cual nuestros intentos irán dirigidos hacia:

- Clarificar las áreas de interés y los problemas específicos, separando las personas de los problemas.
- Descubrir las necesidades e intereses básicos subyacentes a los problemas.
- Identificar los principios y valores comunes.

3.6 CARACTERÍSTICAS DE LOS CONFLICTOS INTERPERSONALES

Para regular el conflicto siempre se parte del mismo punto: comprenderlo. Sin embargo, los conflictos interpersonales, y de hecho, todos los conflictos humanos, están definidos por características similares. Una vez que entendemos dichas características, estamos más capacitados para enfrentarnos a ellas y facilitar una resolución de los conflictos. A continuación describimos tales parámetros comunes (Cohen, 1995, citado en Alzate 1998).

a) Historia

Todos los conflictos interpersonales tienen su historia: comportamientos pasados, experiencias, conversaciones y percepciones; que tomados en su conjunto definen el conflicto. Como el argumento de las novelas, los conflictos tienen un comienzo, un desarrollo y un final. Estas historias pueden haberse desarrollado durante años, días, e incluso horas, pero, raramente, suceden en un instante.

b) Escalada/Intensidad

Los conflictos interpersonales raramente son sucesos aislados. Una de las partes actúa, la otra responde, respuesta que es recibida por la primera parte y que sirve para ser contestada adecuadamente. Cada reacción de una parte sirve para ayudar a determinar la reacción de la otra.

c) Necesidades psicológicas



Fig. 3.3 Jerarquía de necesidades de Maslow.

La tercera característica de los conflictos interpersonales se refiere a las necesidades de cada individuo.

Todos los individuos, independientemente de su edad religión y tradición cultural, comparten unas necesidades psicológicas básicas que se esfuerza en satisfacer. Abraham Maslow (Maslow, 1991) formuló una jerarquía de necesidades que aparece representada en la Figura 3.3

Las personas que cubren estas necesidades y se encuentran en la cima de la pirámide desarrollarán una alta autoestima, esta característica se vuelve una ventaja poderosa a la hora de resolver conflictos. Las personas con alta autoestima se sienten fundamentalmente “bien”, aceptan sus necesidades psicológicas como normales y asumen que serán satisfechas; por ello, son capaces de tolerar mejor períodos de necesidades insatisfechas, sintiéndose menos amenazados por el comportamiento de los demás y, finalmente, tendiendo a satisfacer esas necesidades de la manera más directa y prosocial posible. Por el contrario, los sujetos de baja autoestima, acostumbrados a largos períodos de necesidades insatisfechas han aprendido que dicha satisfacción es insegura, por lo que tienden a conseguirla de forma indirecta, ya que, en el pasado, los métodos directos han mostrado su ineficacia (Gordon, 1997)

d) Desencadenantes del conflicto

Un desencadenante de conflicto es un incidente que focaliza y externaliza un conflicto. Los desencadenantes del conflicto liberan la tensión acumulada y dan lugar a experiencias, en ocasiones dramáticas, de conflicto.

e) Percepciones

Un factor fundamental que lleva a muchos conflictos interpersonales es la discrepancia entre la realidad y lo que las partes perciben como real. La causa de tal discrepancia es debido a que el modo en que percibimos y damos sentido al mundo, es un proceso complejo y subjetivo. Normalmente, nos conformamos con inferir las intenciones de los otros. Un elemento que todavía complica más este proceso es el hecho de que el ser humano no es un receptor neutral de información. Todo lo que el individuo percibe es filtrado a través de sus creencias, experiencias pasadas, valores, ideas y prejuicios. Normalmente, las partes en conflicto al observar los mismos comportamientos, realizan diferentes atribuciones e interpretaciones de ellos.

f). El papel de los participantes no implicados

Un último parámetro del conflicto interpersonal es el papel que juegan las personas que rodean el conflicto pero que no son protagonistas directos de él. Estas personas a las que podríamos denominar, participantes no implicados, hacen que los conflictos escalen o desescalen, a pesar de que no les afecte a ellos directamente.

Identificarse con una de las partes en conflicto puede llevar al individuo a cargar de sentido esa acción, identificándose con algo que se considera “correcto”, y haciéndole sentir que pertenece a algo.

Desafortunadamente, la influencia de los participantes no implicados lleva en más ocasiones a la escalada del conflicto que a su contrario. Sin embargo, también se puede ayudar a desescalar los conflictos interpersonales. Comportamientos que ayudan a la desescalada son, por ejemplo, hablar con las partes en privado, ayudar a cambiar las emociones y formular soluciones constructivas, actuar formal o informalmente como mediadores, etc.

3.7. DINÁMICA DEL CONFLICTO

La mayor parte de los investigadores coinciden en que el conflicto, en todos los niveles, tiene una dinámica previsible, que se da en tres momentos:

3.7.1. INTENSIFICACIÓN O ESCALADA

Si un conflicto no es convenientemente tratado en sus inicios, el conflicto tiende a escalar, produciéndose una serie de transformaciones incrementales que hacen que el conflicto se intensifique en ocasiones hasta tal punto en que es muy difícil volver atrás. Algunos ejemplos de esas transformaciones son:

- La evolución del uso de tácticas suaves a tácticas duras. Esta transformación puede ocurrir de diversas formas. Cambio de promesas a amenaza, de intentar persuadir a coacciones, de realizar afirmaciones construidas contingentemente a afirmaciones no contingentes.
- En la mayoría de los conflictos se da una modificación de los problemas en disputa a medida que los conflictos se intensifican. En general, un conflicto se desencadena alrededor de un sólo problema, sin embargo, a medida que el tiempo transcurre, se van añadiendo nuevos asuntos, los problemas proliferan.
- En los procesos de escalada de un conflicto, los problemas específicos tienden a dejar paso a problemas genéricos, por lo que la relación global entre las partes se deteriora. Pasamos de caracterizar o criticar un comportamiento concreto, a centramos en la persona. En vez de centramos en el problema que compartimos, la gente ve a la otra persona como el problema.
- En cuarto lugar se da una transformación motivacional, dicho esto, normalmente, en las primeras fases del conflicto le da una orientación motivacional individualista caracterizada por la búsqueda de los intereses propios independientemente de lo que le ocurra al otro. A medida que el conflicto se intensifica, pasamos a una orientación competitiva, en la que nos interesa vencer al otro. Si el conflicto continúa su escalada, nos

preocuparemos cada vez más de hacer daño al otro, de lograr que no consiga sus objetivos, a pesar de que ello implique que también nosotros salgamos perjudicados.

- Una última transformación se refiere al incremento en el número de las personas implicadas. Un conflicto que comienza entre dos personas, rápidamente crecerá implicando a amigos o familiares. A medida que los problemas se intensifican, se va produciendo una polarización que impulsa a la gente a posicionarse “con unos o con otros”. Es difícil mantenerse en un terreno neutral.

3.7.1.1 PROCESOS PSICOLÓGICOS QUE EXPLICAN LA ESCALADA

1. La **percepción selectiva**: En el proceso de escalada de un conflicto, la gente tiende a seleccionar lo que quiere ver sobre el adversario e ignorar el resto de la información. Cooper y Fazio 1979 (Alzate, 1998) distinguieron tres tipos de percepción selectiva:
 - Evaluación selectiva del comportamiento se refiere al hecho de que un mismo suceso puede ser juzgado de manera muy diferente dependiendo si la fuente del suceso es vista como “buena o mala”.
 - Búsqueda de la información confirmatoria hay una tendencia de los implicados en el conflicto a atender selectivamente los aspectos del comportamiento del otro que confirman nuestras opiniones previas.
 - Distorsión atribucional no hay virtualmente nada que uno pueda hacer para disipar las expectativas negativas del otro.
2. La **profecía autocumplida**: Es una definición falsa de la situación que evoca un comportamiento nuevo que hace que la concepción originalmente falsa se haga realidad.
Por ejemplo: Si creo que una persona es agresiva conmigo yo voy actuar de manera agresiva por lo tanto esta persona actuara agresivamente (Gordon, 1997).
3. El **entrapamiento** es la tendencia de la gente a encerrarse en un punto de vista particular sobre otro, y sobre todo el asunto en disputa, adhiriéndose a él de manera extrema, y a menudo irracional (Alzate, 1998).
4. **Estereotipos**: se presentan siempre que supones que otro tiene ciertas características y aptitudes sencillamente porque pertenecen a determinados grupos o categorías. Los cual de por resultado actos injustificados (Gordon, 1997).
5. **Efecto de Halo**: Ocurre cuando una persona permite que un rasgo o característica sobresaliente de otra domine su evaluación (Gordon, 1997).

3.7.2. ESTANCAMIENTO

El conflicto alcanza un punto máximo de intensidad a partir del cual es difícil que las cosas vayan peor. En este momento las partes se encuentran en un punto de transición entre la determinación de derrotar al otro y el reconocimiento a regañadientes de que puede ser posible, e incluso deseable, intentar conseguir nuestros objetivos a través de la colaboración.

Un mecanismo psicológico relacionado con el proceso de estancamiento es lo que denominamos salvar la cara, aunque una persona comprenda en un momento determinado que es necesario hacer concesiones, no está dispuesta a ser la primera en realizarlas, lo cual llevara a un estancamiento que durara hasta que una de las partes, o un tercero, logre desactivar este mecanismo y comience el mecanismo representado por la desescalada.

3.7.3. LA DESESCALADA

Es el momento en que las partes deciden poner solución al conflicto, debido a que se ha invertido demasiado tiempo, dinero, etc.

3.8. LOS ESTILOS DE COMPORTAMIENTO ANTE EL CONFLICTO

Algunos investigadores defienden que cada individuo tiene una predisposición hacia un estilo comportamental particular en las situaciones de conflicto, y que ese estilo está asociado a unas variables de personalidad. Defienden que las personas que manejan efectivamente los conflictos, elegirán el comportamiento más adecuado dependiendo del contexto y la situación, utilizando uno de los comportamientos existentes dentro de un rango limitado.

Según ellos, es la situación la llave de la comprensión del comportamiento en el conflicto, siendo cualquier individuo capaz de comportarse de distintas maneras, siempre dentro de un rango, dependiendo de las situaciones.

Numerosos investigadores y teóricos han estudiado los estilos de comportamiento ante el conflicto, desarrollando taxonomías bastante similares. Podríamos considerar el Grid Gerencial de Blake y Mouton (Thomas, 1992) como el precursor de todas estas taxonomías. El Grid Gerencial establece cinco estilos a lo largo de dos dimensiones (Figura 3.4).

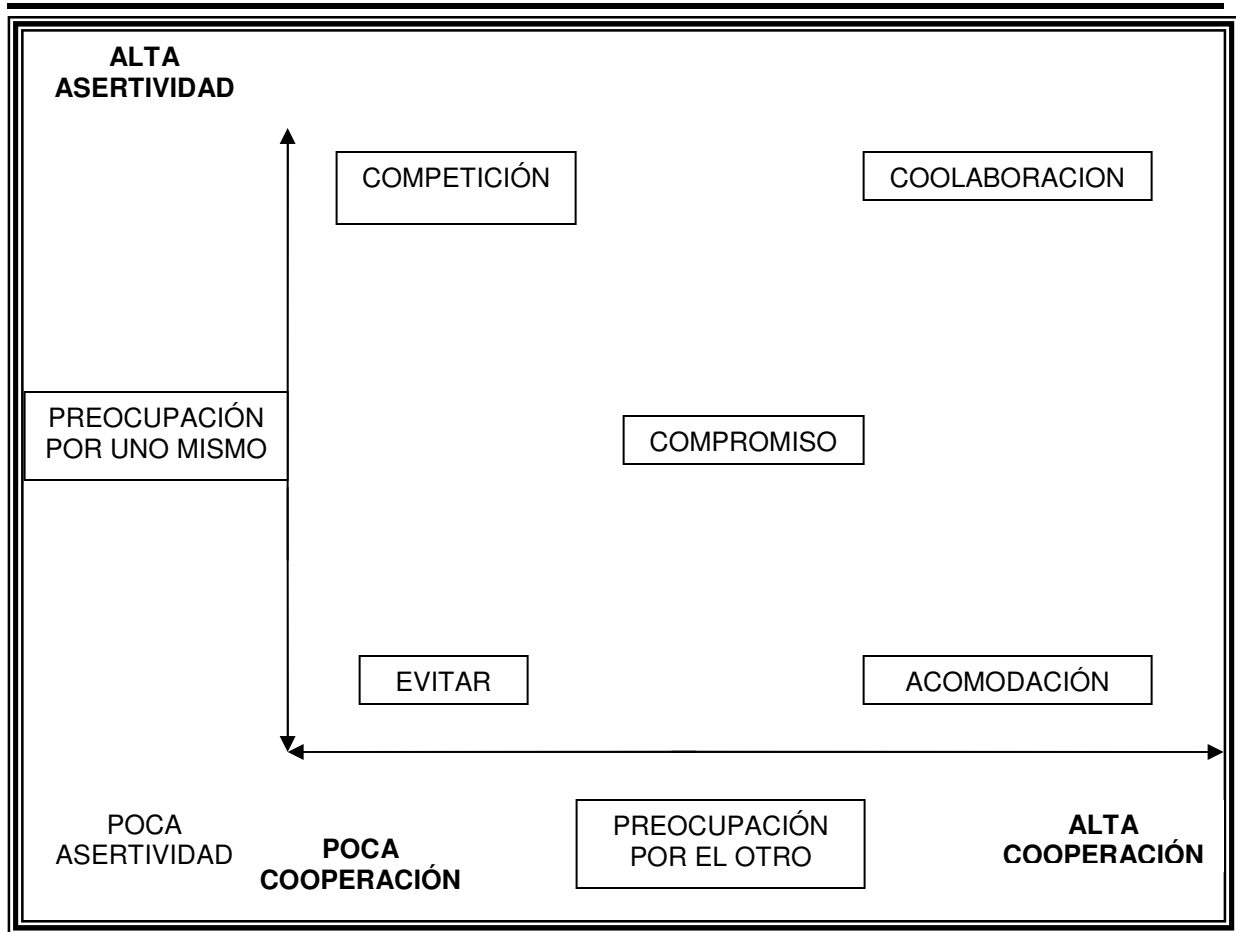


Figura 3.4 Estilos de comportamiento ante en conflicto (Thomas, 1992).

Competir/confrontar/enfrentarse/forzar (Ganar/perder)

Cuando existe mucha preocupación por los deseos de si mismo, cuando sólo se piensa en lo suyo, y no se preocupa por el otro, resulta una actitud competitiva. La consecución de lo que uno quiere es el único criterio a seguir, y no se detiene a reflexionar sobre lo que los demás quieren.

Estrategias utilizadas: oponerse al desacuerdo, persuadir, ser firme, insistir, repetir, controlar, ser inaccesible, etc.

Evitar/eludir/pasar/salirse (Perder/perder)

Cuando uno evita el conflicto a toda costa, y no afronta directamente los problemas, en el fondo implica que no importa ni lo que “yo deseo”, ni lo que “el otro quiere”.

Estrategias utilizadas. Retirarse, demorar o evitar la respuesta, desviar la atención, suprimir las emociones personales, ser inaccesible, etc.

Convenir/negociar/comprometerse (Ganar algo/perder algo)

Este estilo supone que uno no deja de preocuparse por lo suyo, pero se calma cuando considera lo que el otro quiere. Normalmente, el problema se concibe como el esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas, o sea decidir como “repartir”. Es decir, la solución precisa que cada uno ceda un poco hasta llegar a un punto medio.

Estrategias utilizadas. Moderación, regatear, partir la diferencia, etc.

Acomodar/ceder (Perder/ganar)

Este estilo se pone en práctica cuando uno no se preocupa por lo suyo, y sólo busca satisfacer los deseos del otro. No confronta, sino que siempre cede y acepta lo que los demás quieren. Es todo lo contrario al estilo competitivo.

Estrategias utilizadas. Estar de acuerdo, reconocer los propios errores, ceder, darse por vencido, convencerse de que es poco importante, apaciguar, etc.

Colaborar/cooperar/solución de problemas (Ganar/ganar)

Colaborar es un fenómeno muy distinto a los demás estilos y poco practicado. Sugiere que es posible estar interesado tanto por nosotros mismos como por el bienestar del otro, es decir, ser simultáneamente egoísta y cooperador. Mientras que el “convenir” busca dividir y repartir el pastel, la colaboración busca una manera de ampliarlo e incrementarlo.

Estrategias utilizadas. Hacerse valer uno mismo mientras que a la vez se invita que los demás expongan sus propios puntos de vista, aceptar las diferencias, analizar las debilidades y puntos fuertes de ambos puntos de vista, cooperar para buscar información adicional, etc.

Blake y Mouton (Thomas, 1992) hablan de los cinco, estilos ante el conflicto como predisposiciones inevitables que marcan las preferencias en la elección de uno de ellos en las situaciones reales.

Según estos autores la elección de la estrategia que ponemos en práctica ante un conflicto determinado depende no sólo de las variables, del interés por el resultado propio e interés por el resultado de la otra parte, sino que hay una serie de circunstancias que afectan a ambos intereses.

Será la combinación de estas condiciones las que predecirán las estrategias que se elegirán en una circunstancia particular.

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN PARA LA PAZ

“Un hombre estaba poniendo flores en la tumba de un pariente, cuando ve a un Chino poniendo un plato con arroz en la tumba vecina.

*El hombre se dirige al chino y le pregunta:
- “Disculpe señor, pero*

*¿Cree usted que de verdad el difunto vendrá a comer el arroz?
- “Sí”, responde el chino “cuando el suyo venga a oler sus flores...”*

*“Respetar las opiniones del otro, es una de las mayores virtudes que un ser humano puede tener.
Las personas son diferentes, actúan diferente y piensan diferente.
No juzguemos... solamente intentemos comprender.”*

Si quieres la paz prepárate para la guerra. Vivimos en un mundo que parece empeñado en llevar este aforismo hasta sus últimas consecuencias. En lo que va de siglo han muerto ya más de 100 millones de personas con el uso de las armas (**violencia** directa). Ni un solo día de no guerra ha vivido la humanidad, con más de 150 conflictos bélicos desde la segunda guerra mundial. Guerras en las que la proporción de víctimas civiles subió al 76% en la década de los 80 y hasta un 90% a principios de los años 90.

Es evidente que hay una gran inversión mundial en gastos militares, no así en necesidades más apremiantes, como se puede apreciar en la siguiente tabla (Tabla 4.1).

| | |
|--|------------|
| Educación básica para todo el mundo | 6,000.00 |
| Cosméticos en Estados Unidos | 8,000.00 |
| Agua y sanidad para todo el mundo | 9,000.00 |
| Helados en Europa | 11,000.00 |
| Perfumes en Europa y Estados Unidos | 12,000.00 |
| Salud y alimentación básicas | 13,000.00 |
| Comida para animales domésticos en Europa y Estados Unidos | 17,000.00 |
| Sector del ocio en Japón | 35,000.00 |
| Cigarrillos en Europa | 50,000.00 |
| Bebidas alcohólicas en Europa | 105,000.00 |
| Drogas y narcóticos en el mundo | 400,000.00 |
| Gasto militar en el mundo | 839,000.00 |

Tabla 4.1 Prioridades en los gastos mundiales

(Estos gastos están calculados en millones de dólares)

Fuente: Euromonitor, ONU, Worldwide Research Advisory and Business Intelligence Service.
<http://www.cinu.org.mx/ninos/html/ficha11.htm>

Pero no es ésta la violencia mayor que provoca la carrera de armamentos. Hay otra más grave, por ser más cotidiana aún, se trata de la **violencia estructural**, la generada por estructuras injustas de poder, que producen situaciones de: hambre (950 millones de personas padecen hambre crónica), analfabetismo, falta de atención médica, miseria, discriminación y explotación de la mujer, etnocentrismo, racismo, ecocidio.

Pero la preparación para la guerra no se ve sólo en hechos tan inconcebibles y aparentemente absurdos como los relativos a la carrera de armas nucleares. Ante esta realidad nadie puede quedarse al margen o pensar que no tiene responsabilidades. Como decía Einstein: "la única actitud que no puede tenerse es la de observador...el destino de la humanidad será el que nosotros le preparemos" (Seminario de Educación para la Paz, 2000).

En conclusión, reconociendo que somos parte del cambio social debemos tomar seriamente la urgente tarea de edificar la cultura de paz de forma individual, en nuestra comunidad, nacional, y global. Por lo tanto, no es suficiente entender los síntomas del odio, violencia, y opresión dentro del sistema, sino reconocernos como parte del sistema y un componente necesario del cambio social (Moeschberger y Ordóñez, 2003)

La educación para la paz (EP) nos compromete como personas. La paz no es una postura cómoda. Requiere de un compromiso que a veces crea problemas. La paz implica meterte en los conflictos para buscar soluciones creativas. Es un planteamiento de cómo vivimos, de qué actitud tenemos, de cómo nos comportamos frente a ellos, frente a nuestras parejas, nuestros hijos, amigos y compañeros.

"La EP es, pues una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de la violencia en escalas que se extienden desde lo global y lo nacional a lo local y personal. Constituye una exploración de los modos de crear futuros más justos y firmes" (Hicks, 1999, citado en Pasillas, 2003).

4.1 ANTECEDENTES

La EP tiene su origen, a principios del siglo XX, en un contexto europeo afectado y preocupado por las consecuencias de la primera guerra mundial. Este movimiento educativo tiene como ideas fundamentales evitar la guerra e impulsar la dimensión internacional de la educación para la comprensión; ideales que son retomados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y, específicamente por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) después de la segunda guerra mundial (UNESCO,2000).

Por otra parte, la investigación sobre la paz, que surge en Europa en los años sesenta, tiene fuertes repercusiones en el plano conceptual por la revisión y

reformulación que hace del concepto de paz ya referido, así como por la teoría Gandhiana del conflicto, desarrollada y difundida por investigadores sobre la paz como Galtung y Lederach (Papadimitriou, 1998).

La idea de una "cultura de paz" se formuló por vez primera en Yamoussoukro, en el año 1989, pocos meses antes de la caída del Muro de Berlín. Desde entonces, se ha convertido en un movimiento mundial. En febrero de 1994, con motivo del Primer Foro Internacional sobre Cultura de paz celebrado en San Salvador (El Salvador), Federico Mayor inició una reflexión internacional sobre el establecimiento de un derecho a la paz refiriéndose a la Declaración de Viena (1993), en la que se proclama que los derechos humanos, la democracia y el desarrollo son interdependientes y se refuerzan mutuamente. En 1995, los Estados Miembros de la UNESCO decidieron que la Organización debía movilizar todas sus energías al servicio de la cultura de paz. En el marco de su Estrategia a Plazo Medio (1996-2001), la Organización creó un Proyecto transdisciplinario denominado Hacia una Cultura de Paz (UNESCO, 2000).

En este marco, organizaciones no gubernamentales (ONG's), asociaciones, colectivos, jóvenes y adultos, redes de periodistas, radios comunitarias y dirigentes religiosos que obran en pro de la paz, la no violencia y la tolerancia, participan activamente in situ en la difusión de la cultura de paz en todas las regiones del mundo (Toh, 2002).

La UNESCO ha adoptado numerosas iniciativas: creación de cátedras en más de 25 países de África, de Europa, del mundo árabe y de América Latina; investigación histórica y aprovechamiento compartido de los conocimientos históricos; revisión de los manuales escolares de historia y geografía; producción de distintas publicaciones y manuales de formación, elaboración y difusión de material didáctico a través de los 6000 centros docentes de la Red de Plan de escuelas Asociadas, diseminados por más de 150 países; evaluación y mejora de los planes nacionales de educación sobre los derechos humanos; investigación sobre las legislaciones, políticas y estrategias nacionales en el plano universitario; programas de formación para educadores y profesionales (UNESCO, 2000).

En el terreno educativo, la educación para la paz se ve reforzada por la integración de los planteamientos de muchos pedagogos de este siglo: Freinet con la Escuela Moderna, Paulo Freire y su pedagogía del oprimido por ejemplo (Papadimitriou, 1998).

Por ello se retoman propuestas de los autores y experiencias del movimiento de renovación pedagógica, ya mencionados, que implican un rompimiento con las formas tradicionales de la enseñanza, es decir, se requiere de formas participativas, constructivas y socioafectivas.

Las anteriores formas de educar se ubican en dos enfoques (Papadimitriou, 1998):

1. El *enfoque reflexivo y dialógico* implica una exigencia permanente de congruencia entre los juicios y el comportamiento de la persona, por lo que se vuelve necesario complementar este enfoque con el siguiente.
2. El *enfoque vivencial o enfoque socioafectivo*, que parte de la necesidad de lograr que se viva experiencias para que se generen actitudes y conductas congruentes con dichos valores. Recurriendo a situaciones empíricas como el juego, la dramatización y el juego de roles, así como la vivencia de situaciones reales. Este enfoque implica además, que entre las y los docentes así como en toda la escuela, se deben vivir relaciones acordes con los valores que se pretenden formar.

En el caso de México y, más concretamente de la experiencia de la Asociación Mexicana para las Naciones Unidas (AMNU), la EP inspira una propuesta de educación que promueve los valores de la paz y los derechos humanos, para lo cual se han considerado experiencias de organismos e instituciones académicas que han impulsado la EP en Europa -especialmente en España- y la educación en y para los derechos humanos en América Latina, sobre todo en Chile y Uruguay. (Papadimitriou, 1998).

La UNESCO creó la red Plan de Escuelas Asociadas (PEA) en 1943 para que los alumnos de educación básica aprendan más acerca de los desafíos que enfrenta la humanidad y reflexionen sobre las posibles soluciones. Actualmente se conforma por más de 5000 instituciones preescolares, primarias, secundarias (incluyendo técnicas, profesionales y de formación de docentes) en 155 países miembros, de los cuales 150 planteles se ubican en 15 estados de la República Mexicana, principalmente en el sureste y centro del país (SEP, 2000).

En México el proyecto de Educación para la Paz y los Derechos Humanos (EPDH) nació en septiembre de 1988 y se estableció el mismo año en la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA) a través de un Convenio con la AMNU. Inició a partir de la propuesta de Pablo Latapi entonces presidente de dicha Asociación, quien al considerar los propósitos de renovación pedagógica y los planteamientos de educación valoral del Programa Nacional de Educación señaló la oportunidad de un programa educativo para la paz y los derechos humanos.

Igualmente, el proyecto surgió como respuesta a la insistencia de organizaciones internacionales, como la ONU y la UNESCO, de hacer de la educación un medio para promover entre todos los pueblos "el sentido de la justicia, la libertad, los derechos humanos y la paz".

En septiembre de 1993 se estableció un convenio tripartita entre la UAA, la AMNU y el Instituto de Educación de Aguascalientes; lo que permitió, desde entonces, hacer extensivo el programa a varias escuelas del estado.

El Programa de EPDH propone una alternativa metodológica para abordar la educación valoral que explícita la política educativa del país, tanto en el artículo 3º Constitucional como en la Ley General de Educación, así como en los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En el artículo 3º Constitucional, la esfera valoral queda plasmada como un fin de la educación nacional:

"La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio hacia la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos."

Así también en La ley General de Educación, los valores de la paz y los derechos humanos quedan plasmados como fines de la educación nacional, particularmente en el artículo 7o, fracción IV: 9 "Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos;" (Papadimitriou, 1995).

Actualmente en México la EP ha estado presente a través cursos impartidos por diversas ONG's por medio de personas como Paco Cascon y Greta Papadimitriou. El impacto de dichos talleres se ha evaluado por medio de dinámicas que permiten observar el resultado de manera cualitativa, no obteniendo información de manera cuantitativa. Su aplicación se ha enfocado a las comunidades escolares (Nation, 2003).

4.2 FUNDAMENTOS

La EP tiene diferentes dimensiones que suponen distintas perspectivas de enfoque. La dimensión psicológica y la sociocultural pueden recoger toda una serie de aspectos que de forma interrelacionada constituya esa realidad compleja que denominamos EP.

Pero hay que tener en cuenta que esas diferentes perspectivas no son compartimentos aislados de análisis, puesto que en la realidad esas distintas dimensiones aparecen interpenetrándose e influyéndose mutuamente, de acuerdo con una dinámica de interdisciplinariedad y globalidad.

4.2.1. PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

Dentro de la perspectiva psicológica vamos a referirnos a la aportación de algunas corrientes psicológicas.

Freud revoluciona las explicaciones tradicionales de la personalidad y de la cultura con la relevancia dada al Eros, el impulso o el instinto de vida, persigue el fin de establecer y conservar la vida. Por contraposición al Eros llamó Thanatos o instinto de muerte, caracterizado por la búsqueda de la disolución de las conexiones destruyendo así las cosas, su fin último es destruir lo vivo a inorgánico, de modo que también lo denominamos instinto de muerte.

Freud cree, además, que los distintos grados de proporción en que los instintos se relacionan originan consecuencias absolutamente contrarias. Fromm hace notar el creciente interés hacia el estudio de la naturaleza y causas de la agresión. Citando a N. Tinbergen, comienza Fromm recordando que "el ser humano es la única especie que asesina en masa, el único que no se adapta a su propia sociedad" (Monclús y Saban, 1999).

En su opinión, hay muchas sociedades y culturas en las que la destructividad y la crueldad son tan mínimas que no podrían explicarse si estuviéramos tratando con una pasión "innata". La destructividad no parte de la "naturaleza humana" ni es común a todos los seres humanos. De hecho, otras condiciones específicamente humanas son causantes de esta malignidad potencial del hombre.

En este punto Fromm distingue varios tipos de agresión y destructividad: la agresión benigna y la agresión maligna, subdividida a su vez en diferentes clases.

La agresión benigna es una agresión defensiva frente a las llamadas de los intereses vitales, está destinada a garantizar la supervivencia. A los animales no les gusta infligir dolor y sufrimientos a otros animales, ni matan "gratuitamente". Sólo el hombre parece ser destructivo más allá del fin de defenderse o de obtener lo que necesita.

- a) El animal percibe sólo como amenaza "el peligro claro y presente", pero el ser humano puede prever e imaginar posibles peligros.
- b) El hombre y la mujer pueden dejarse persuadir por quienes les hablan de peligros realmente inexistentes. Basta pensar en tantas guerras modernas.
- c) La gama de los intereses vitales que el ser humano debe defender es mucho más amplia que la del animal.
- d) El deseo de libertad que parece ser una auténtica reacción biológica, y no un resultado cultural o del condicionamiento por el aprendizaje.
- e) El narcisismo lastimado, individual o colectivo.
- f) La reacción de lo que, Freud llamó las "resistencias".
- g) El conformismo con lo que se dice.
- h) La agresión instrumental que pretende por medio de ella conseguir algo.

-
- i) Pero, además, es propio del ser humano poder sentir impulsos que lo muevan a matar y torturar, y poder sentir placer en ello; el ser humano es el único capaz de matar y aniquilar a individuos de su misma especie sin ningún provecho racional, biológico ni económico. Esta es la agresión maligna, biológicamente no adaptativa y específicamente humana. (Monclús y Saban, 1999).

4.2.2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

La aportación del pedagogo Paulo Freire en numerosos escritos y en su práctica educativa llama la atención sobre una concepción alternativa de cultura, que busca transformar la realidad para evitar la reproducción del esquema psicológico de la opresión. El oprimido al derrocar al opresor quiere, casi universalmente, destruirle, y de una manera imperceptible va asumiendo él ahora el viejo rol de su derrocado. La estructura psicológica de la opresión no sólo no desaparece con la revolución, sino que ésta permite descubrir que está conformando igualmente la personalidad del antiguo oprimido. La estructura de opresión no está sólo en la conciencia del opresor, sino en la personalidad del oprimido, aunque sea a nivel de inconsciencia o de inconsciente. En palabras de Freire, "el oprimido lleva en sí la imagen del opresor que quiere ser". Los oprimidos tienden a convertirse ellos mismos en opresores o "sub-opresores", porque hasta la misma estructura de su pensamiento se ha visto condicionada por las consecuencias de la situación de opresión en que han vivido y luchado. En determinados momentos el oprimido adopta una actitud que le impide mirar al opresor con la suficiente lucidez y lejanía para objetivarlo, descubriéndolo y situándolo "fuera de sí mismo" (Freire, 1993).

La necesidad de tomar conciencia crítica de la realidad se debe hacer en su totalidad, en su complejidad. No basta pensar en un cambio revolucionario, en un triunfo de la libertad a base de cambiar sólo las estructuras políticas o económicas. La personalidad humana, individual y colectiva es mucho más compleja, y es precisamente la educación la que tiene una responsabilidad más completa en la búsqueda de la paz (Freire, 1994).

Mayor (citado en Monclús y Saban, 1999) dice que por cultura se entiende el conjunto de símbolos, valores y mensajes que conforman nuestra máxima creación, incidiendo directamente sobre el espíritu de los seres humanos. Es, asimismo, un conjunto de recuerdos, significados e ilusiones futuras, pero a diferencia de los animales, los seres humanos tienen la oportunidad de modificar dicho conjunto creando nuevos modos de ver, hacer y estar, estableciendo los límites y, en su caso, trascenderlos e incluso derribarlos.

Para Mayor (Monclús y Saban, 1999) la cultura de la paz no es un concepto abstracto, ni un objetivo, finalidad o un resultado a conseguir. Cultura de paz significa, además, una acción de gran alcance con el fin de aumentar las defensas de

la paz en la mente de los hombres y de las mujeres. Se trata de elaborar y poner en práctica la estrategia siguiente: la pedagogía de la cultura de la paz, dirigida a todas las edades y grupos, una pedagogía concebida como un conjunto coherente de prioridades y de métodos, de objetivos, de colaboradores y de acciones teniendo en cuenta el contexto histórico, político y socio cultural. Esta pedagogía, por lo tanto, no debe tener en cuenta sólo la acción educativa en su concepción tradicional, sino también la acción cultural, social y cívica. Una pedagogía vista, en definitiva, como una estrategia global de una acción multidimensional e intersectorial abierta, evolutiva, y con una finalidad concreta: insuflar en los corazones y en las mentes de los hombres y las mujeres una cultura de paz.

Con una visión esencialmente constructiva y positiva, el desarrollo de la cultura de la paz deberá conllevar un esfuerzo para combatir, superar, eliminar aquello que en la tradición y en el subconsciente contribuye a perpetuar la idea de una cultura de guerra.

A continuación se reproducen, los aspectos más importantes que desde esta perspectiva de la paz, señala (Monclús y Saban, 1999).

Aspectos de la cultura de paz:

- Rechazo al recurso de la fuerza y la violencia en todas sus formas en las relaciones entre estados, grupos e individuos.
- Investigación de soluciones a los conflictos mediante el diálogo y los métodos democráticos.
- Lucha contra el racismo, la xenofobia, las diferentes manifestaciones violentas.
- Respeto a los derechos humanos.
- Instauración y consolidación de los principios democráticos en el seno de las naciones y en las relaciones internacionales.
- Derecho a un desarrollo equitativo para todos.
- Respeto a los derechos de las minorías.
- Salvaguardia de la diversidad del patrimonio natural, cultural, científico, genético y ético.
- Reconocimiento del derecho a la paz.

La búsqueda de la paz debe contar con más recursos, algunas alternativas que se pueden destacar serían la negociación, la mediación, la identificación de las discrepancias, los análisis de la confianza y la animadversión y sus diferentes grados, etc. En definitiva, se trata de apostar por conseguir que una ética y una cultura de paz influyan y estén presentes siempre en las relaciones humanas y políticas. El respeto a la identidad cultural, para ser a su vez merecedor de respeto, debe considerar a la vez la identidad cultural propia y las diferentes. No cabe respeto a la identidad cultural sin respeto a la diferencia (Monclús y Saban, 1999).

Para resumir, Vattimo responde que somos una cultura del conflicto: la identidad consiste precisamente en desagregarse y reconstituirse continuamente a través del conflicto mismo. Tedesco esboza unas interesantes reflexiones sobre la cultura de nuestro tiempo, marcada por un espíritu extremadamente competitivo, que favorece los sentimientos agresivos que excitan la rivalidad, pero que convierte en tabú la agresividad misma. En efecto, se condenan hechos violentos frecuentes en los medios de comunicación, pero en realidad hace falta, tanto en los sistemas educativos como en los medios de comunicación, la promoción de modos satisfactorios de comportamiento en relación con la violencia, además el desafío de la socialización y de la individualización debe consistir, por lo tanto, en desarrollar la capacidad de reconocer al otro como sujeto (Monclús y Saban, 1999).

4.3. DEFINICIONES

Al adentrarnos en un campo como la educación para la paz, siempre conviene que ciertos términos tengan el mismo significado para todas las personas que trabajan en él. Intentaremos exponer aquí lo que significan para nosotros algunas palabras claves, sin pretender en ningún caso hacer una definición absoluta, sino una aproximación que permita un trabajo común (SEDUPAZ, 2000).

Violencia:

Actitud o comportamiento que constituye una violación o un arrebató al ser humano de algo que le es esencial como persona (integridad física, psíquica o moral, derechos, libertades). Puede provenir de personas o instituciones y puede realizarse por activa o por pasiva. A parte de la violencia directa, está la violencia estructural, de la cual es tal vez más difícil tomar conciencia, pero que es la más cotidiana en nuestra sociedad.

Agresividad:

Fuerza vital de cada persona, necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se le presentan al individuo. Su ausencia provoca la pasividad. En principio es neutra, y al ser mediatizada por condicionamientos socio-culturales (educación trabajo, historia, sistema social) provoca el comportamiento violento o no violento.

Noviolencia:

No es la ausencia de conflictos, sino el saber abordarlos con la convicción de que puede resolverse. Se puede hablar de noviolencia tres niveles: como estilo de vida, como forma de resolver conflictos y como estrategia política de transformación de la realidad. En los tres niveles la noviolencia trabaja y lucha por la paz, siendo algo propio de ella la interrelación y la coherencia entre los tres.

Como estilo de vida, la noviolencia busca la armonía de la persona, basada en valores de cooperación respeto a la diferencia, igualdad, ecología, justicia, etc., buscando siempre la unidad entre esta coherencia personal y el modelo de sociedad a proponer. En la resolución de conflictos, la noviolencia busca en primer lugar descubrir el conflicto generado por la injusticia. Tras ello, pretende utilizar la agresividad de la parte oprimida en el conflicto y llamar la atención de la parte opresora. Esta lucha noviolenta está basada en un absoluto respeto a la integridad de las partes implicadas y, hace de la coherencia fines y medios su estrategia y condición para su eficacia, por lo que renuncia implícitamente a la violencia como medio.

La noviolencia intenta discernir entre la “persona y el personaje” (que es el papel que juega, su función: patrón, maestro/a, militar...), respetando a la persona y relativizando al personaje. Como estrategia política de transformación de la sociedad, la noviolencia sigue los mismos pasos y principios descritos en la resolución de conflictos pero dándoles una dimensión colectiva y social: análisis y toma de conciencia de la injusticia, denuncia de ésta, no cooperación, desobediencia civil y creación de alternativas (SEDUPAZ, 2000).

Después de definir estos términos comenzaremos a definir lo que es propiamente la EP.

En primer lugar el término, de **educar** hace referencia a un aspecto del proceso de socialización y por lo tanto de interiorización de pautas y modelos sociales, así como de los valores predominantes en la sociedad, o mejor aún, de formación y desarrollo de los valores que una sociedad considera relevantes.

De acuerdo con la recomendación de la UNESCO por **educación** se entiende “el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos”. Por lo tanto en un sentido amplio, la educación se refiere, a una practica no exclusiva de la escuela, sino también de la familia y de otras instituciones y sectores de la sociedad, que dura prácticamente toda la vida (Papadimitriou, 1998).

Paz:

La palabra paz tiene diversos significados. Una análisis lingüístico de su uso a permitido diferenciar dos grandes concepciones, la negativa y la positiva.

- La **paz negativa** es la concepción predominante en occidente y hunde sus raíces en la noción de *eirene* griega y de *pax* romana. Esta concepción pone el énfasis en la mera ausencia de guerra, de violencia directa. La paz sería solamente “no-guerra” de acuerdo con ello la paz es algo que solo puede establecerse entre estados, mediante la preparación de las fuerzas armadas.

- La **paz positiva** sin embargo, presupone un nivel reducido de violencia directa y un elevado nivel de justicia y es de ella de donde partimos para su definición.
- **La Paz:** Es el proceso de realización de la justicia en los distintos niveles de relación humana: Es un concepto dinámico que nos lleva a hacer aflorar, afrontar y resolver los conflictos de una forma no violenta y cuyo fin es el logro de una armonía de la persona consigo misma, con la naturaleza y con los demás (Arteaga, 2003 y SEDUPAZ, 2002).

Interrelacionar paz y educación, supone los siguientes rasgos:

- Tomar partido por valores que alienten el cambio social y personal
- Entender el acto educativo como un proceso activo-creativo en el que existen agentes vivos
- Llegar a contenidos distintos, haciendo del conflicto y del aprendizaje de su resolución no violenta punto central de su actuación
- Desarrollar el sentimiento empático que favorece la comprensión y aceptación del "otro" (Fernández, 1998).

Los tres grandes modelos de educación para la paz son (Jares, 1999):

a) Modelo técnico-positivista:

1. Concepto de EP negativo, orientado a sensibilizar a las personas para evitar la guerra.
2. En conclusión, se trata de un modelo de EP negativo, cognoscitivo y dependiente.

b) Modelo hermenéutico-interpretativo:

1. Centrado en la interdependencia de los fenómenos y de las personas y en la subjetividad.
2. La paz se entiende no sólo como ausencia de la guerra sino también de todo tipo de violencia, pero centrada en las relaciones interpersonales. Por ello, se cree que es "en la mente de los hombres donde se producen las guerras", y será en la mente de los hombres donde habrá que proporcionar los medios para evitarlas.
3. Propone la utilización mixta de los enfoques cognoscitivos y afectivos, dando énfasis a estos últimos, así como al cultivo de las subjetividades interpersonales y a los procesos comunicativos entre las personas.

-
4. Este planteamiento idealista originará el utopismo pedagógico: “la educación para la paz como creadora de un mundo sin guerras y violencias”.
 5. Énfasis y priorización de las interacciones y relaciones interpersonales como objetivo y medio de aprendizaje.
 6. En consecuencia, la consecución de un clima positivo en el aula es tarea prioritaria. Coherencia de la forma de educar con los fines a perseguir.

c) Modelo socio-crítico:

1. Basado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto.
2. Simetría entre los enfoques cognoscitivos y afectivos, morales y políticos. Utilización de los métodos socioafectivos y en traspasar el umbral del aula.
3. Orientada por valores universales; no neutral cuestionadora de las actuales estructuras sociales.
4. Fundada en la concienciación y orientada hacia la acción y transformación de las estructuras violentas.
5. Énfasis en el conflicto, el conflicto como centralidad de la EP y en su resolución de forma no violenta
6. Importancia de luchar contra la violencia estructural y la simbólica.

De lo dicho en el punto anterior situamos nuestra concepción de EP en el paradigma sociocrítico, integrando determinados aspectos y propuestas del enfoque interpretativo. Desde esta perspectiva entendemos por EP un proceso educativo, dinámico, continuo y permanente, fundamentado en los conceptos de paz positiva y en la perspectiva creativa del conflicto, como elementos significantes y definidores, y que, a través de la aplicación de enfoques socioafectivos y problematizantes pretende desarrollar; un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a descubrir críticamente la realidad para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia. Realidad que es compleja y conflictiva y que la entendemos referida a las tres dimensiones relacionales en las que se desenvuelve el ser humano: consigo mismo y con los demás; con y desde las interacciones y estructuras sociales por él creadas, y con el medio ambiente en el que transcurre la vida (Figura 4.1) (Jares 1999).

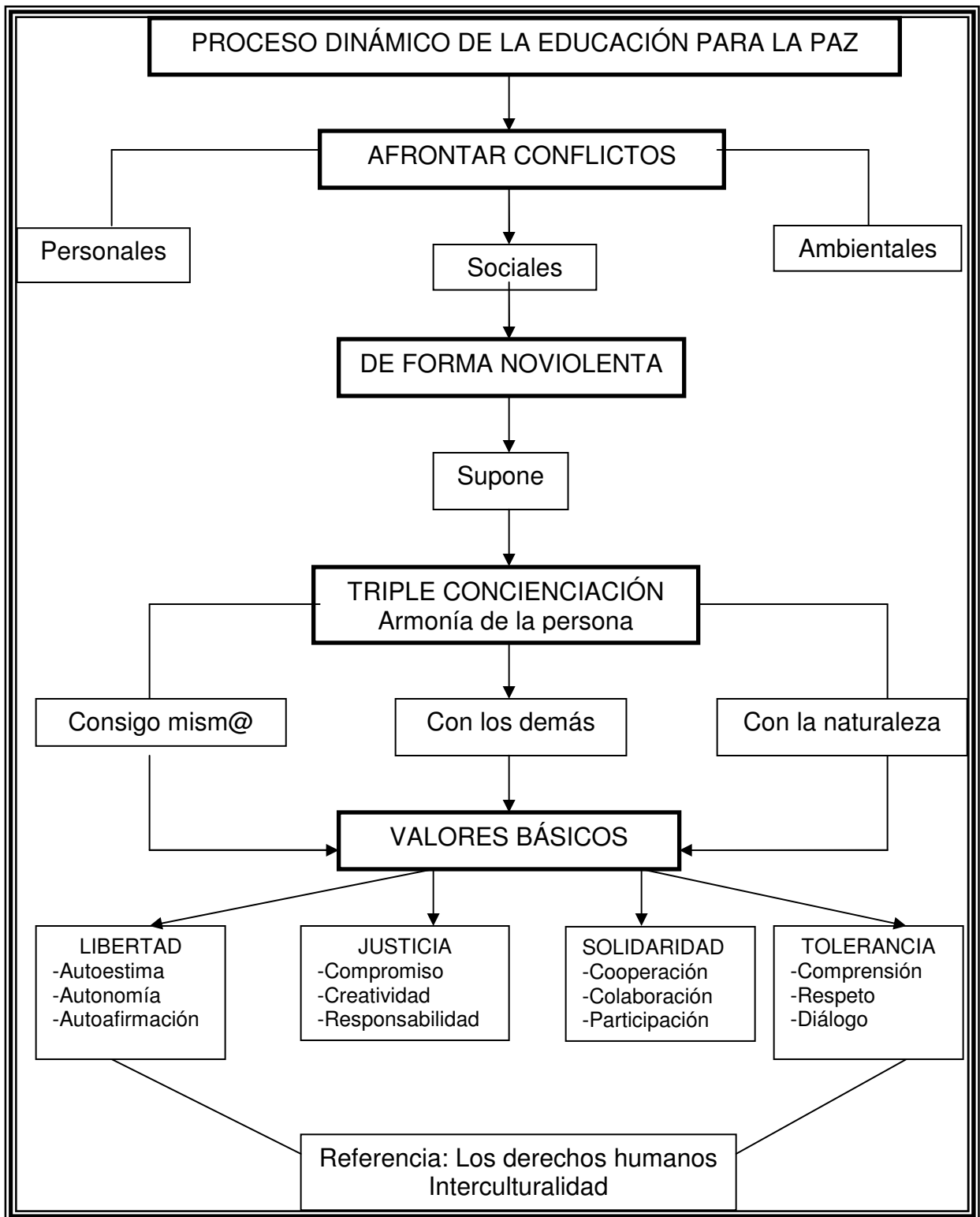


Figura 4.1. Proceso Dinámico de Educación para la Paz (Domínguez, 1996).

La EP permite tratar ámbitos muy dispares, de ahí su carácter transversal. Se puede partir desde abordar problemas intrapersonales a tenor de problemas personales ante situaciones dadas, a sumergirse en el mundo social y tratar todo aquello que resulte conflictivo y genere injusticia.

En la última década se observan tres áreas de interés, dentro de la EP y la noviolencia:

- Educación para el desarrollo socio-personal.
- Educación para la ciudadanía.
- Educación intercultural.

En Educación para el desarrollo **socio-personal**, confluyen dos aspectos importantes: las relaciones interpersonales, la comprensión de como los individuos se relacionan con las instituciones, las estructuras y los procesos de la sociedad.

F. López nos propone 5 áreas de trabajo en la educación para el desarrollo socio personal:

- Educación para la salud.
- Educación para el consumo.
- Educación para la vida en sociedad.
- Educación para las relaciones interpersonales.

Las relaciones interpersonales se centran en el tratamiento del desarrollo personal, la autoafirmación y la autoestima, las relaciones entre individuos, la independencia y la interrelación. Temas como: La amistad, respeto hacia uno mismo y los demás, autocontrol, emociones y sentimientos, respeto a las decisiones de grupo, respeto a las aportaciones de cada individuo, etc. (Fernández 1998).

4.4. ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS

4.4.1. EL ENFOQUE SOCIOAFECTIVO

Este enfoque pretende combinar la información con la vivencia personal para lograr la aparición de una actitud afectiva. La empatía, el sentimiento de concordia y correspondencia con el otro, -el "ponerse en los zapatos del otro"-, supone seguridad, confianza en uno mismo, así como la habilidad comunicativa verbal y no-verbal. Se trata de que, como individuos que forman parte de un grupo, cada persona viva una situación empíricamente, la sienta, la analice, la describa y que sea capaz de comunicar la vivencia que le ha producido.

Para que sea posible aprender en la propia piel y meterse en la piel del otro. (Cascón y Papadimitriou, 2000, Iglesias, 1999 y SEDUPAZ, 1994).

Se ha denominado **enfoque socioafectivo** a este desarrollo conjunto de la intuición y del intelecto encaminado a desarrollar una más plena comprensión tanto de sí mismos como de los demás, mediante la combinación de experiencias reales y del análisis. La emoción implícita en toda comprensión es la empatía.

En su estudio un método pedagógico centrado en la experiencia, David Wolsk define este término como "un sentimiento de concordancia y correspondencia con otro, que puede considerarse como conteniendo *dos* elementos interrelacionados: un sentimiento de seguridad y confianza en otros, el cual resulta de la confianza en nosotros mismos; y una habilidad que puede aprenderse, que consiste en una creciente sensibilidad y concentración en la totalidad de los mensajes tanto verbales como no verbales procedentes de otro". Así, la empatía supone en primer lugar un sentimiento personal de seguridad que permite a una persona "entrar en" y participar de las ideas y sentimientos de otra persona y, en segundo lugar, supone una atención natural o adquirida para con el proceso de comunicación. El enfoque socioafectivo procura desarrollar ambos elementos en la sensibilidad de las personas (UNESCO, 1983).

El desarrollo de la sensibilidad y de la confianza en sí mismo necesita de un aprendizaje "personal". A ello se debe que el enfoque socioafectivo requiera una enseñanza a través de la "experiencia", que fundamentalmente se centra en sí mismo, está orientada hacia la acción y es a menudo, por naturaleza, no verbal.

La acumulación de los conocimientos no basta para que el individuo se sienta más cerca de su prójimo. Esto se producirá, en cambio, cuando se vivan experiencias personales, se analicen los comportamientos propios y los ajenos; será entonces cuando el ser humano percibirá mejor sus pulsiones, sus sentimientos y los sentimientos de los demás, y comprenderá mejor las relaciones implícitas en la comunicación entre los individuos. De ese modo, el enfoque socioafectivo se basará esencialmente en una experiencia -o situación empírica- que el individuo comparte en tanto que miembro de un grupo y que analizará y describirá seguidamente hasta llegar a formular su vivencia, sus actitudes, sus reacciones y hasta tener conciencia de sí mismo, para pasar luego de la descripción al análisis hasta llegar por último a generalizar y extender la experiencia vivida a situaciones exteriores, es decir a situaciones de la vida real. Ha de tenerse presente que esta técnica "experimental" no sustituye el aprendizaje de conocimientos. La experiencia, que representa un primer paso, es seguida por la reflexión, el análisis y una nueva evaluación de las propias actitudes e ideas anteriores. Se trata de un proceso de crecimiento en el que intervienen tanto el intelecto como los sentimientos (UNESCO 1983).

El esquema para trabajar desde un enfoque socioafectivo es (SEDUPAZ, 2000):

- a) Se genera **un clima previo** mediante algunos ejercicios de creación de confianza y de grupo.

- b) Se parte de **una situación empírica**, una actividad (un juego, una simulación, un experimento, demostración, la combinación de una lectura en voz alta con la imaginación personal,...) que realizan todos los participantes. Lo mejor es que la actividad tenga una dosis de espontaneidad, que desborde la idea preconcebida.
- c) Se procede a la **discusión**, se inicia con una pregunta cómo “¿qué ha sucedido?, ¿cómo te has sentido?”.
- d) Se generaliza la discusión y se intenta poner en común las impresiones.
- e) Tras la motivación de la experiencia vivida, se puede pasar a la información.

El esquema de un trabajo que parta del método socioafectivo y opte por la integración inter y transdisciplinar sería el siguiente:

1. Fomento de la afirmación y el autoaprecio, partiendo de la idea de que la cultura del “menosprecio” en que vivimos bloquea el aprendizaje y produce desánimo, un sentimiento poco adecuado para quien intenta cambiar la sociedad.
2. Desarrollo de un sentimiento de confianza en un@ mism@ y en los demás, acompañado de ejercitación de la capacidad de autocrítica.
3. Fomento de la capacidad de compartir y comunicar ideas y sentimientos. La mejora de la comunicación, por lo demás, es algo a trabajar siempre, en aras a buscar una verdadera comunicación efectiva.
4. Refuerzo del sentimiento de grupo y comunidad, creación de la sensación de que existe un colectivo en que apoyarse.
5. Resolución de problemas y conflictos concretos.
6. Organización del trabajo mediante formas alternativas de socialización y producción del conocimiento.
7. Capacidad de distanciamiento: la habilidad para tener una distancia crítica de los roles sociales para cuestionar y, si es apropiado, modificar las reglas del juego (Iglesias, 1999, SEDUPAZ, 2000).

4.4.2. APRENDIZAJE DE DESTREZAS BÁSICAS

La EP, según lo dicho, debe entenderse como un proceso de aprendizaje social a lo largo del cual se tienen en cuenta diferentes tipos de problemas y conflictos.

También incluye el desarrollo de destrezas individuales básicas, sin las cuales es imposible que una acción para la paz llegue a tener lugar. Estas habilidades individuales, que se pueden adquirir a través de un aprendizaje social, son pre requisitos y elementos de la educación para la paz. De ahí que, a continuación, nos ocupemos de alguno de ellos (SEDUPAZ, 2000).

4.4.2.1 APRECIO-MENOSPRECIO

Apreciar o afirmar a alguien es reconocer **lo bueno que hay en ella o en él**, valorando sus cualidades y sus actitudes “buenas” y encomiables, sin desconocer sus necesidades y carencias. Es posible encontrar tales cualidades en todo ser humano, por lo tanto toda persona es digna de aprecio. Pero vivimos en la cultura del menosprecio, en donde predominan las críticas negativas, las bromas ridiculizantes, la burla, los anuncios comerciales que nos plantean metas imposibles y que nos crean una ansiedad por ser lo que no podemos (ni tenemos porque ser, claro).

El efecto del menosprecio en las relaciones interpersonales es doble: por un lado, bloquea parcialmente el aprendizaje (sobre todo en l@s más menospreciad@s); por otro lado, hace más fácil el abandono de uno mismo, el dejarse llevar por los juicios de los demás, desanimando a tener iniciativas propias.

En la EP, la afirmación de la persona como tal, el autoaprecio y el aprecio hacia los demás constituyen pasos fundamentales para resolver los conflictos. Es más fácil aprender, dar y recibir cuando uno se siente relajado y confiado en un grupo como persona, y no se está a la defensiva. Al saber que estamos integrados en el grupo, las situaciones de conflicto no nos hacen sentirnos rechazados, y esto nos permite una actitud creadora ante el conflicto. La afirmación y el aprecio son, pues, parte del proceso de creación de grupo, necesario como decíamos al principio, para desarrollar en él, el resto del método socioafectivo (SEDUPAZ, 2000).

4.4.2.2 COMUNICACIÓN Y TOMA DE DECISIONES

Al hablar del método socioafectivo hemos comentado la importancia de trabajar la mejora de la comunicación. La comunicación, o mejor su falta, está generalmente en la base de los conflictos y en la imposibilidad de trabajar en grupo. Es fundamental que estén abiertos dentro del grupo el mayor número de canales de comunicación posibles para transmitir sentimientos, sensaciones e información del modo más rápido y eficiente posible, con mínimas interferencias. A la hora de resolver conflictos, la percepción que tengan del mismo las partes implicadas es fundamental para su solución, y la comunicación adecuada permite poner en común puntos de vista y acercarse a una toma de decisiones participativa y abierta, pero efectiva (SEDUPAZ, 2000).

4.4 3. EL VALOR DEL JUEGO

Dentro del esquema que acabamos de ver del método socioafectivo tiene especial importancia el juego. El juego es una experiencia a través de la cual se conoce la realidad y se aprenden modelos de relación social. No obstante, los adultos hemos olvidado que el juego, las formas de jugar, las relaciones que se establecen en él,

son cuestiones importantes para todos aquellos que pretendemos transformar las relaciones humanas y el modelo de sociedad. Esto no sólo ha de interpretarse en cuanto a dar alternativas a los juegos habituales en los espacios de ocio, sino en cuanto a su utilización como instrumento pedagógico lúdico, participativo, horizontal y creativo. Cuando proponemos las actividades y los juegos para los participantes no lo hacemos sólo porque sean divertidos, aunque la diversión sea uno de los elementos más valiosos; sino porque la práctica global de la cooperación se basa en unos principios educativos sólidos.

El primero y principal es la creación de un ambiente agradable; si hay un espíritu de cooperación en el ambiente se proporciona la atmósfera adecuada para el aprendizaje, así como para unas buenas relaciones interpersonales y, naturalmente los dos están intrínsecamente unidos. Está claro que todos, jóvenes o mayores, podríamos beneficiarnos si nos juntamos un rato para practicar juegos cooperativos y la asamblea más aburrida podría mejorar sus decisiones después de un juego. En la actualidad tenemos la vida tan ocupada que no encontramos suficientes momentos para jugar juntos. Si logramos dedicar más tiempo a esta actividad, las relaciones mejorarían de forma inimaginable.

Dentro del esquema socioafectivo, el juego tiene especial importancia, por lo que hablaremos de los distintos juegos que se manejan en la EP (Barba, 1994, Cascón y Papadimitriou, 2000).

Juegos de presentación:

Permite un primer acercamiento y contacto. Son juegos para aprender los nombres y una característica mínima. Cuando los participantes no se conocen, es el primer momento para ir creando ya las bases de un grupo que trabaja de forma dinámica, horizontal y distendida.

Juegos de conocimiento:

Es uno de los primeros pasos en la formación del grupo, permiten a l@s participantes conocerse entre sí. El grupo puede crear, mediante el juego, espacios en los que l@s miembros pueden conocerse, más o menos, en profundidad, a partir de situaciones distintas a los estereotipos de la realidad.

Juegos de afirmación:

Tiene un papel prioritario el papel del autoconcepto de cada persona y su afirmación como participantes y del grupo como tal. Ponen en juego los mecanismos en que se basa la seguridad en si mism@s, tanto internos como en relación a las presiones exteriores. Se trata de:

- Hacer concientes las propias limitaciones
- Facilitar el reconocimiento de sus propias necesidades y su expresión verbal y no verbal, potenciando la aceptación de tod@s en el grupo.
- Favorecer la conciencia de grupo.

-
- Partir de situaciones de relativo enfrentamiento para favorecer la capacidad de resistencia frente a las presiones exteriores y la manipulación.
 - Potenciar los aspectos positivos de las personas o del grupo para favorecer una situación en la que tod@s se sientan a gusto en un ambiente promotor.

La afirmación es la base de una comunicación libre y de un trabajo en común posterior, en condiciones de igualdad.

Juegos de confianza:

Son ejercicios para probar y estimular la confianza en un@ mismo@ y en el grupo. Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión del grupo, como para prepararse para un trabajo en común que suponga un mayor esfuerzo, por ejemplo, afrontar un conflicto, tomar una decisión. Un juego, en lugar de estimularla, puede poner en evidencia la falta de confianza que hay en el grupo y, por tanto, en ocasiones ser contraproducente. Antes de empezar con estos juegos el grupo tiene que conocerse y tener en cuenta en que momento se encuentra el grupo.

Los juegos de confianza se basan en dos circunstancias principalmente

1. Las condiciones que crea el dejarse llevar por el grupo. Es decir, las relaciones, los impulsos, los miedos o las experiencias gratificantes que surgen en la situación de abandono al grupo, en las relaciones bidireccionales: yo-grupo, yo-yo, grupo-grupo, yo-tu.
2. Cambiar los puntos de referencia habituales de nuestra relación con los otros o el medio. Los canales de información sobre los que se basa la confianza, suelen ser unidireccionales. Los juegos de confianza tratan tanto de ponerlo en evidencia como de estimular nuevos mecanismos al provocar cambios espacio-temporales.

Podemos ir introduciendo diversos juegos que exijan grados crecientes de confianza, siempre teniendo en cuenta en qué momento se encuentra el grupo.

El juego ha de ser siempre voluntario, en este sentido no se ha de obligar a nadie, ni siquiera con invitaciones recurrentes o ironías (tod@s lo han hecho-, -tienes miedo a ensuciarte). Cada persona ha de ver su papel en el juego, tomándose a sí mismo/a como única referencia de cara a avanzar/superarse en el juego.

Juegos de comunicación:

Los problemas de comunicación están habitualmente en la base de muchos conflictos. Estos juegos buscan estimular la comunicación entre los participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo.

Estos juegos pretenden favorecer:

- La escucha activa y la precisión del mensaje en la comunicación verbal,
- Estimular la comunicación no-verbal (expresión gestual, contacto físico, mirada), para favorecer nuevas posibilidades de comunicación.
- Crea un nuevo espacio con nuevos canales de expresión de sentimientos hacia el otro y con el grupo.
- Romper los estereotipos de comunicación, favoreciendo unas relaciones más cercanas y abiertas.

Juegos de cooperación:

Son juegos en los cuales la cooperación entre l@s participantes es un elemento esencial. Suponen un paso más en el proceso superar las relaciones competitivas. Son juegos en los que se crea un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo. Aunque muchas veces existe el objetivo de una finalidad común en el juego, esto no quiere decir que éste se limite a buscar esa finalidad, sino a construir un espacio de cooperación creativa, en el que el juego es una experiencia lúdica. En este sentido el juego no es una experiencia cerrada, en el juego se pueden dar todo tipo de variaciones, perdiendo su sentido los estereotipos del "bien" o "mal" jugador, todos han de tener posibilidades de participar sin dejar lugar a la exclusión/discriminación.

Juegos y técnicas de resolución de conflictos:

La evolución del grupo lleva a una situación en la que se puede desarrollar su capacidad de resolver conflictos. Son juegos en los que se plantean situaciones de conflicto, o que utilizan algún aspecto relacionado con éstas. Constituyen un instrumento útil importante para aprender a describir conflictos, reconocer sus causas y sus diferentes niveles de interacciones: personal-social, grupal-institucional; así como buscar posibles soluciones.

Estos juegos no sólo sirven como ejercicio, sino que constituyen en sí mismos experiencias -al vivir desde dentro- que aportan a las personas y al grupo, elementos para aprender a afrontar los conflictos de una forma creativa con actitud de distanciamiento, de toma de conciencia del punto de vista de los otr@s, de escucha activa, entre otras.

Desde esta forma de entender y utilizar el juego cobra especial importancia la evaluación a realizar tras finalizar cada uno. Esta ha de convertirse en un espacio que prolongue la participación de tod@s, que se ha dado en el juego, de cara a poder expresar cómo se han sentido, con los demás y consigo mismos, y a valorar situaciones de la vida cotidiana en la que se plantean problemas o situaciones similares y como son resueltos.

Es importante que tod@s participen en las discusiones, tomando su turno, y que respeten las opiniones externadas por los otros.

Juegos de rol:

Estos son básicos en un taller de resolución de conflictos de ahí la importancia de aclarar las reglas de estos juegos, su uso y significado.

Se trata de vivir experimentalmente una situación o acción en la que se pueden encontrar las personas participantes; la vivencia no es solo intelectual, sino que involucra principalmente sentimientos y cuerpo.

El propósito es que quienes participan: logren proyectarse en los papeles planteados; comprendan dichos papeles (argumentos, reacciones), mejoren la acción proyectada (corrijan errores, aumenten el control personal y colectivo sobre la situación), perciban emociones, desarrollen cohesión y confianza en el grupo e incrementen la confianza personal, para hacer frente a un conflicto.

Para el desarrollo de un juego de rol se recomienda:

- Precisión de detalles del escenario para que adquiera vida, situándolo en un contexto determinado, especificando el lugar y el marco así como sus particularidades; la época precisa y los componentes significativos de la situación: contexto socioeconómico, condiciones particulares, personajes, etc.
- Enumeración y explicación de los roles y de las tareas de l@s observadores/as.
- Asignación de roles y la elección de observadores/as (al menos uno/a por rol).
- Concesión de tiempo de preparación a quienes asumirán los roles.
- Consignas a observadores/as para ciertos roles, por lo que se les pide que se centren.
- En algunos puntos precisos: el comportamiento, los errores de estrategia, los errores de análisis y las reacciones de un personaje o grupo frente a la situación planteada.

La evaluación ayuda a estructurar lo vivido, para organizar los elementos aportados por cada participante y para reflexionar sobre los roles.

4.5 RESOLUCIÓN NOVIOLENTA DE CONFLICTOS

En los últimos años, EP se ha ido centrando cada vez más en el tema de educar en y para la resolución noviolenta de los conflictos. Los motivos son diversos. Otros sectores y ONG's han ido trabajando de forma importante algunos otros temas de la EP. (coeducación, educación para el desarrollo, ecología, etc.). Es uno de los temas más específicos que concretan la EP en sentido positivo y en el que el planteamiento noviolento puede hacer aportaciones más novedosas. Además es un elemento de la EP que entienden la paz como un estar bien consigo mismo, una no-guerra o un no-conflicto.

La EP va a plantear como un reto educar en y para el conflicto. Y este reto se va a concretar en temas tan importantes como:

1. Descubrir la perspectiva positiva del conflicto. Descubrir que los conflictos son una oportunidad educativa, una oportunidad para aprender a construir otro tipo de relaciones, así como para prepararnos para la vida, aprendiendo a hacer valer y respetar nuestros derechos de una manera no violenta.
2. Aprender a analizar los conflictos y a descubrir su complejidad.
3. Encontrar soluciones que nos permitan enfrentar los conflictos sin violencia, sin destruir a una de las partes y con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos y todas ganemos, y podamos satisfacer nuestras necesidades.

Educar para el conflicto supone aprender a analizarlos y resolverlos, tanto a nivel micro (los conflictos interpersonales en nuestros ámbitos más cercanos: trabajo, casa, colonia, etc.), como a nivel macro (conflictos sociales, internacionales, etc.). En el nuevo siglo, aprender a resolver conflictos de manera justa y no violenta es todo un reto que la educación para la paz no puede ni quiere soslayar (Cascón, 2000).

4.5.1 ¿QUÉ ENTENDE POR CONFLICTO LA EP?

4.5.1.1 PERSPECTIVA POSITIVA DEL CONFLICTO

Hay una idea muy extendida que es la de ver el conflicto como algo negativo y, por tanto, algo a eludir.

Conflicto como algo positivo considera que este es consustancial a las relaciones humanas. Interaccionamos con otras personas con las que vamos a discrepar y con las que vamos a tener intereses y necesidades contrapuestas. El conflicto además es ineludible, y por mucho que cerremos los ojos o lo evitemos, él, continúa su dinámica.

Es algo vivo que sigue su curso a pesar de nuestra huida, haciéndose cada vez más grande e inmanejable. EP considera el conflicto como algo positivo (Arteaga, 2000):

- Consideramos la diversidad y la diferencia como un valor. Vivimos en un solo mundo, plural y en el que la diversidad desde la cooperación y la solidaridad, es una fuente de crecimiento y enriquecimiento mutuo. Convivir en esa diferencia conlleva el contraste y por tanto las divergencias, disputas y conflictos.
- Consideramos que sólo a través de entrar en conflicto con las estructuras injustas y/o aquellas personas que las mantienen, la sociedad puede avanzar hacia modelos mejores. Es decir, consideramos el conflicto como la principal palanca de transformación social, algo que como educadores y educadoras por la paz debe ser, precisamente, uno de nuestros objetivos básicos.

- Consideramos el conflicto como una oportunidad para aprender. Si el conflicto es algo connatural a las relaciones humanas aprender a intervenir en ellos será algo fundamental. Si en lugar de evitar o luchar con los conflictos, los abordamos con las personas podemos convertirlos en una oportunidad para que aprendan a analizarlos y enfrentarlos. Resolver un conflicto por sí mismos, además de hacerles sentir más a gusto con el acuerdo, les dará más capacidades para resolver otros en el futuro.

El reto que se nos plantea será, cómo aprender a enfrentar y resolver los conflictos de una manera constructiva, “noviolenta”. Esto lleva a comprender qué es el conflicto y conocer sus componentes, así como desarrollar actitudes y estrategias para resolverlo. Entendemos por resolver los conflictos, a diferencia de manejarlos o gestionarlos, el proceso que nos lleva a abordarlos, hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que a continuación no surjan otros. En la medida que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y resolvamos.

Por tanto, desde la EP vemos el conflicto como algo positivo e ineludible, que debe ser centro de nuestro trabajo. Para ello trabajaremos con aquellos conflictos que cotidianamente tenemos más cerca (interpersonales, intragrupal, etc.) en lo que llamamos microanálisis, y con los grandes conflictos (sociales, comunitarios, internacionales, etc.) en lo que llamaremos macroanálisis. En las primeras edades nos quedaremos fundamentalmente en el ámbito del microanálisis y las relaciones interpersonales, mientras que en los cursos superiores, sin descuidar este aspecto, trabajaremos cada vez más los conflictos sociales e internacionales.

El objetivo principal es que el individuo aprenda a trabajar con los conflictos, a resolverlos por sí mismo, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se le darán en la vida cotidiana.

4.5.1.2. CONFLICTO VERSUS VIOLENCIA.

Existe la tendencia a confundir y considerar sinónimos conflicto y violencia. Así toda expresión de violencia se considera un conflicto, mientras que la ausencia de violencia se considera una situación sin conflicto e incluso de paz. Sin embargo la EP, define a un conflicto no solo por su apariencia externa, sino por su contenido, por sus causas profundas.

La primera idea básica es que no toda disputa o divergencia implica un conflicto. Se trata de las típicas situaciones de la vida cotidiana, en las que aunque hay contraposición entre las partes, no hay intereses o necesidades antagónicas. Solucionarlas tendrá que ver, casi siempre, con establecer niveles de relación y

canales de comunicación efectivos que nos permitan llegar a consensos y compromisos.

Hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna. A esa contraposición la vamos a definir como problema: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

En base a esta definición podemos diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales:

1. **Pseudoconflictos:** aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es problema (tal y como lo hemos definido anteriormente) aunque las partes pueden creer que sí. Se trata casi siempre de una falta de comunicación y confianza, por lo que mejorar estas permite que las partes puedan descubrir que no hay problema, que ambas pueden satisfacer sus necesidades o intereses.
2. **Conflictos latentes:** normalmente no hay tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses/necesidades o valores, o no son capaces de enfrentarlos (bien por falta de fuerza, de conciencia), sin embargo, existen. Es muy habitual en la vida cotidiana y en el marco educativo encontrarnos con que hay conflictos, pero que éstos no se abordan, no se enfrentan o ni siquiera se reconocen como tales porque no han explotado, porque no hay pelea o violencia. Eso hará que sigan creciendo hasta explotar y llevará a que tomemos como costumbre enfrentar los conflictos en su peor momento, cuando ya se han hecho tremendamente grandes, inmanejables y han destruido relaciones, personas, etc. (Cascón, 2000 y Cascón y Papadimitriou, 2000).

4.5.1.3 EL CONFLICTO COMO PROCESO

El conflicto no es un momento puntual, es un proceso. Tiene su origen en las necesidades (económicas, ideológicas, biológicas), sería la primera fase. Cuando éstas están satisfechas, bien porque no chocan, o bien porque hemos conseguido unas relaciones lo suficientemente cooperativas o sinérgicas, no hay lo que hemos denominado problema.

Cuando las de una parte chocan con las de la otra, cuando las convertimos en antagónicas, surge el problema, segunda fase. El no enfrentarlo o no resolverlo, nos llevará a que comience la dinámica del conflicto. Se irán añadiendo elementos: desconfianza, incomunicaciones, temores, malentendidos, etc. En un momento dado, todo esto estallará en lo que llamamos la crisis, la tercera fase, que suele tener una manifestación violenta y es lo que mucha gente identifica como conflicto. No hay

porque esperar a esta fase para enfrentar los conflictos. De hecho se trata del peor momento para resolver conflictos de una manera creativa y no violenta y todavía peor para intentar aprender a hacerlo. Es el momento en el que no se dan ninguna de las condiciones para hacerlo de una forma positiva: falta el tiempo, la tranquilidad, la distancia, etc.

Es el momento en el que el conflicto se ha hecho más grande e inmanejable, se nos viene encima y tenemos que darle respuesta inmediata. Esto nos lleva a no reflexionar, a no analizar qué es lo que pasa y por qué, a no mirar qué recursos tenemos ni a buscar alternativas de solución, respondiendo casi siempre de la forma en que tradicionalmente hemos visto, aunque sea negativa y no nos guste. A veces esa reflexión no la hacemos ni siquiera después.

Si seguimos esperando a que los conflictos lleguen a la fase de crisis para empezar a solucionarlos será realmente difícil hacerlo. Así como el conflicto es todo un proceso que puede llevar bastante tiempo, su resolución, tal y como la hemos definido anteriormente, también hay que verla como un proceso y no como una acción concreta que acabará con todos los problemas. Se trata de un proceso que podemos y debemos poner en marcha cuanto antes, para formarnos y permitir que cuando surja, tengamos ya preparadas e interiorizadas respuestas más positivas (Cascón, 2000).

4.5.2. ACTITUDES ANTE EL CONFLICTO

Hay cinco grandes actitudes ante el conflicto (figura 4.2). Descubrir las propias y las de los demás será un trabajo previo importante a hacer en resolución de conflictos. Cuando analizamos nuestras propias actitudes, muchas veces descubrimos con sorpresa como nuestra actitud ante los conflictos es la evasión o la acomodación, y cómo de ahí se deriva que nuestros conflictos no se resuelvan (Cascón, 2000, Cascón y Papadimitriou, 2000, Iglesias, 1999 y Jares 2001).

a) Competición (gano/pierdes):

Nos encontramos una situación en la que conseguir lo que yo quiero, hacer valer mis objetivos, mis metas, es lo más importante, no importa que para ello tenga que pasar por encima de quien sea. La relación no importa. En el modelo de la competición llevada hasta las últimas consecuencias lo importante es que yo gane y para ello lo más fácil es que los demás pierdan. Ese perder, en ocasiones, se traduce no ya en que la otra persona no consiga sus objetivos sino en que sea eliminada o destruida (la muerte, la anulación,...). En el terreno pedagógico, buscamos la eliminación de la otra parte no con la muerte, pero sí con la exclusión, la discriminación, el menosprecio, la expulsión, etc.

b) La acomodación (pierdo/ganas):

Con tal de no confrontar a la otra parte yo no hago valer o ni planteo mis objetivos. Es un modelo tan extendido o más que la competición a pesar de que creamos lo contrario. A menudo confundimos el respeto, la buena educación, con no hacer valer nuestros derechos porque eso pueda provocar tensión o malestar. Vamos aguantándonos hasta que no podemos más y entonces nos destruimos o destruimos a la otra parte.

c) La evasión (pierdo/pierdes):

Ni los objetivos ni la relación salen bien parados, no se consiguen ninguno de los dos. No enfrentamos los conflictos, metemos "la cabeza debajo del ala", por miedo o por pensar que se resolverán por sí solos. No obstante, como dijimos anteriormente los conflictos tienen su propia dinámica y una vez iniciada no se para por sí sola.

d) La cooperación (gano/ganas):

En este modelo conseguir los propios objetivos es muy importante, pero la relación también. Tiene mucho que ver con algo muy intrínseco a la filosofía "noviolenta": el fin y los medios tienen que ser coherentes. Es el modelo hacia el que vamos a intentar encaminar el proceso educativo. Es un modelo en el que sólo sirven soluciones gano-ganas, se trata de que tod@s ganemos. Cooperar no es acomodarse, no puede ser renunciar a aquello que nos es fundamental. Sin ceder se puede llegar a negociar, de hecho hay que aprender a NO ceder en lo fundamental. Otra cosa diferente es que se puede ceder en lo que es menos importante.

e) La negociación:

Llegar a la cooperación plena es muy difícil, por ello se plantea otro modelo en el que se trata de que ambas partes ganen en lo fundamental, ya que no pueden llegar al 100%. Hay gente que cuando habla de negociación, en realidad está pensando en una mera táctica del modelo de la competición. Si una de las dos partes no se va con la sensación de que ha ganado lo fundamental, no estamos en este modelo, sino en el de la competición o en la acomodación.

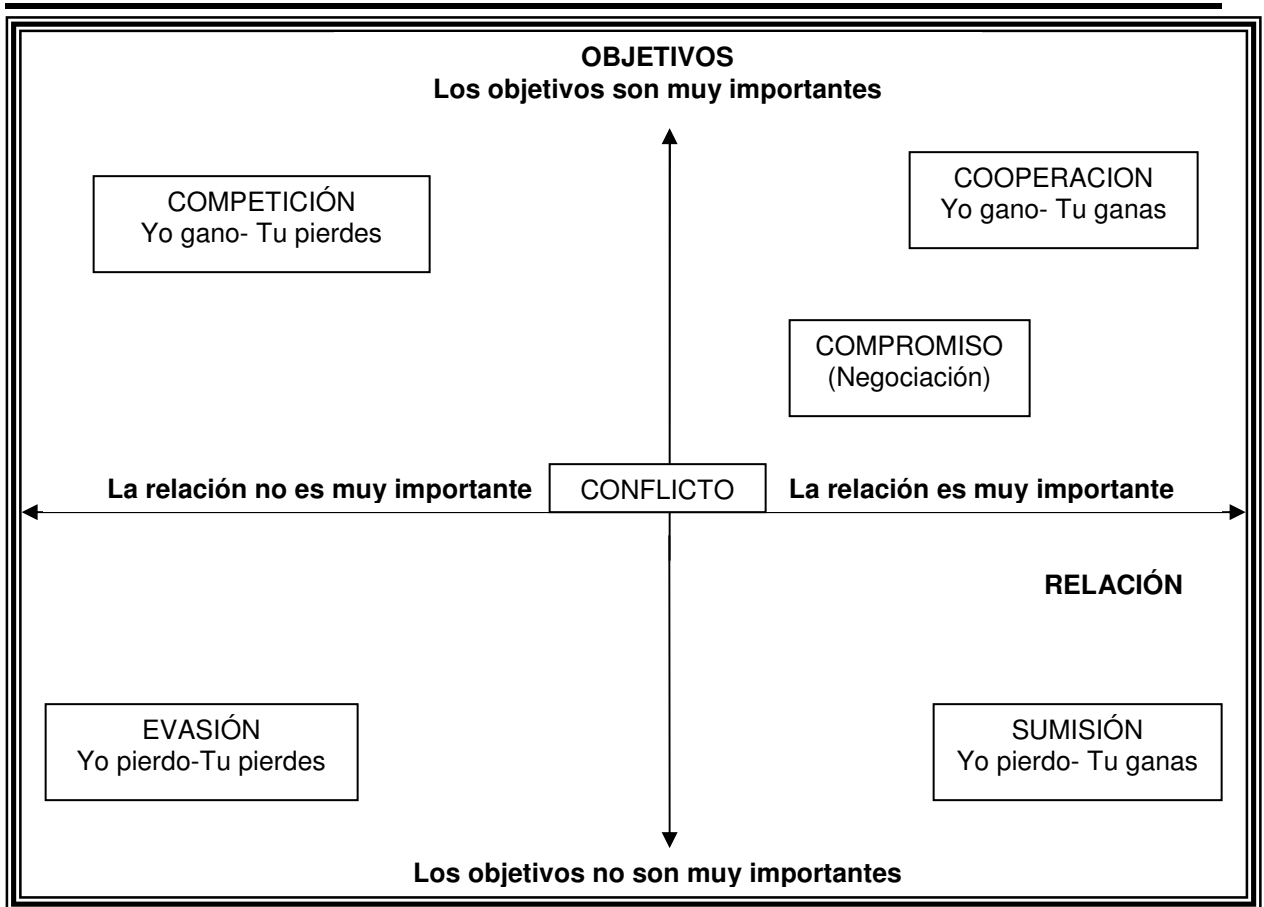


Figura. 4.2. Actitudes ante el Conflicto (Cascón y Papadimitriou, 2000).

Ninguna de estas actitudes podemos decir que se den, habitualmente, de una forma pura y única en ninguna situación ni persona. Tampoco es nuestra intención plantear que haya algunas actitudes malas y otras buenas para toda situación. El propio esquema da algunas pistas sobre ello. En circunstancias donde lo que está en juego no tiene mucha importancia para nosotros y con quien está en juego es con alguien que a penas conocemos y con quien no tenemos casi relación, probablemente la mejor opción sea algo que en principio nos podría parecer muy negativo, como es el evitar el conflicto. Hay que recordar un principio básico en casi todo, el de "economía". Tenemos unas energías limitadas y entrar en un conflicto significa invertir muchas energías. Hay que valorar por tanto en cuáles merece la pena meterse.

Sin embargo, este esquema también nos plantea algo muy importante y es que cuánto más importantes sean los objetivos y la relación, más importante será aprender a cooperar. En esas circunstancias los modelos pierdo-ganas y gano-pierdes, a corto y medio plazo NO servirán y nos llevarán a una situación en la que todos y todas perdamos. Un ejemplo podría ser el de la toma de decisiones por mayorías ajustadas en un claustro. El grupo que pierde la votación no se irá especialmente contento. Si esto ocurre a menudo, normalmente, lo que acabará ocurriendo es que el grupo que perdió haga una de estas dos cosas: ponga

obstáculos para que NO se lleve a efecto lo decidido o que se vayan inhibiendo de las responsabilidades y tareas del centro.

Aprender a cooperar será un tema importante a trabajar y especialmente en la actualidad, en la que desde muchas partes el mensaje de la competitividad (que no el de ser competente) es el único que se escucha. Esto implica dar alternativas a todos los niveles: metodología de aprendizaje, juegos y deportes, formas de incentivar (Jares, 2001).

En todo conflicto, de alguna manera y paradójicamente, las partes cooperan pero, generalmente, para destruirse. Se trata de aprender que lo que puede parecer la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva. Aprender que con quien tenemos un conflicto no tiene por que ser nuestro enemigo y que la mejor alternativa puede ser no competir con él, sino colaborar juntos para resolverlo de la manera más satisfactoria para ambos. El gran reto es empezar a hacer ver a las partes que cooperar es mejor, ya no sólo desde el punto de vista ético, sino también desde el punto de vista de la eficacia (Jares, 2001).

4.5.3. FORMAS DE INTERVENIR

Nuestra idea es trabajar con los propios conflictos. No hay que esperar a que estallen, queremos trabajarlos en sus primeros estadios o incluso antes de que se produzcan, para que así, en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos, podamos aprender a analizarlos y desarrollemos ideas creativas de resolución que nos permitirán, enfrentarlos mejor cuando surjan. Uno de los problemas con el que nos encontramos a la hora de abordar un conflicto es que respondemos de forma inmediata (acción-reacción) y nos faltan referentes de cómo enfrentarlo de una manera diferente a la violenta. Si buscamos espacios para trabajar con ellos y desarrollar ideas de resolución “noviolenta”, será más fácil que cuando éstos se den, nos surjan estas ideas de forma tan espontánea, como ahora nos surgen las violentas o destructivas. Aprender a detenernos, analizarlos y responder de forma constructiva va a ser la principal tarea de la educación en el conflicto (Cascón, 2000b).

4.5.3.1 PROVENCIÓN

Suele hablarse de "prevención de los conflictos" para aludir a la necesidad de actuar antes de que exploten (crisis) y se manifiesten en su forma más descarnada. No obstante, este término, en castellano, tiene connotaciones negativas: no hacer frente al conflicto, evitarlo, no analizarlo, no dejar que aflore todo lo que hay dentro, no ir a sus causas profundas. Sin embargo, por todos los motivos mencionados hablaremos de PROVENCIÓN (término usado por J. Burton) como el proceso de intervención antes de la crisis que nos lleve a:

- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos (Cascón y Papadimitriou, 2000).

En el cuadro podemos ver en la escalera de la izquierda los temas a trabajar y en la de la derecha las implicaciones que tiene para el educador o facilitador (Ver Figura 4.3)

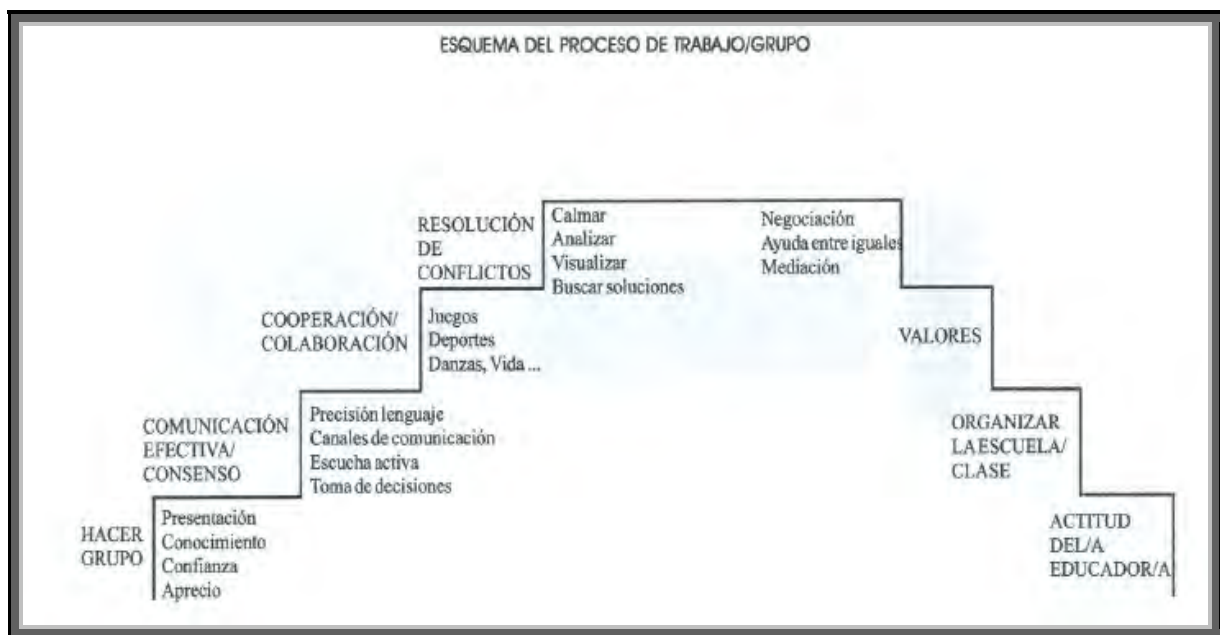


Figura 4.3. Esquema del Proceso de trabajo (Cascón y Papadimitriou, 2000).

Las habilidades a trabajar serían las siguientes:

1. Crear grupo en un ambiente de aprecio y confianza:

Todas las personas tenemos dos necesidades humanas muy básicas: el sentimiento de pertenencia a un grupo y el de identidad. Deseamos sentir que formamos parte de un grupo y que somos aceptados y valorados tal y como somos. El rechazo, la falta de integración, va a ser uno de las primeras fuentes de conflicto.

Se trata de poner en práctica técnicas y juegos que nos permitan conocernos e integrarnos en un ambiente de aprecio y confianza. Para ello utilizaremos juegos de presentación y de conocimiento que tienen como objetivo crear grupo, buscando afinidades y cohesión.

También se realizarán dinámicas que permiten crear un clima de confianza en nosotr@s mismos y en los demás que nos permita enfrentar los conflictos sin miedo, poniendo sobre la mesa las cosas sin tapujos y confrontándolas, dirigiéndonos directamente a las personas con las que tenemos los problemas. La confianza siempre la trabajamos pareja a la responsabilidad. La confianza sin responsabilidad es ingenuidad, algo muy negativo (Cascón, 2000).

También se incluye en este apartado el trabajo de la autoestima y el aprecio a los y las demás, para desarrollar el propio autoconcepto y el de las demás personas, haciendo hincapié más en lo positivo que en lo negativo. La autoestima de una persona en sus inicios se va forjando con la imagen que nos devuelven los demás. No sólo trabajaremos los valores que cada cual tiene como persona, sino también sus valores como miembro de una cultura (su identidad).

2. Favorecer la comunicación:

La **comunicación** es la transferencia de información y entendimiento entre personas por medio de símbolos con significados. Es un medio de intercambio y compartimiento de ideas, actitudes, valores, opiniones y datos objetivos. Es, significativamente, un proceso que requiere de un emisor y de un receptor. El ciclo se completa cuando el receptor comprende la comunicación (Hellriegel, Slocum, y Woodman, 1998).

Existen tres patrones básicos de comunicación interpersonal.

1. Comunicación asertiva: Significa expresar con confianza lo que se piensa, se siente y se cree, así como la defensa de los derechos propios al mismo tiempo que se respetan los unos y los otros. Mediante acciones y palabras se da a entender al significado y las expectativas sin humillar o degradar a la otra persona.
2. Comunicación no asertiva: Es la renuencia o la incapacidad de expresar en forma coherente lo que se piensa, se siente y se cree, así como el hecho de permitir que otros vulneren los derechos ajenos sin provocación.
3. Comunicación agresiva: Significa expresarse en forma que intimide, rebaje o degrade a otra persona y buscar lo que se desea de tal forma que transgreda los derechos de esa persona.

Proceso de la comunicación:

La comunicación se da por medio de un proceso el cual se compone de seis elementos básicos (Hellriegel, Slocum, y Woodman, 1998).

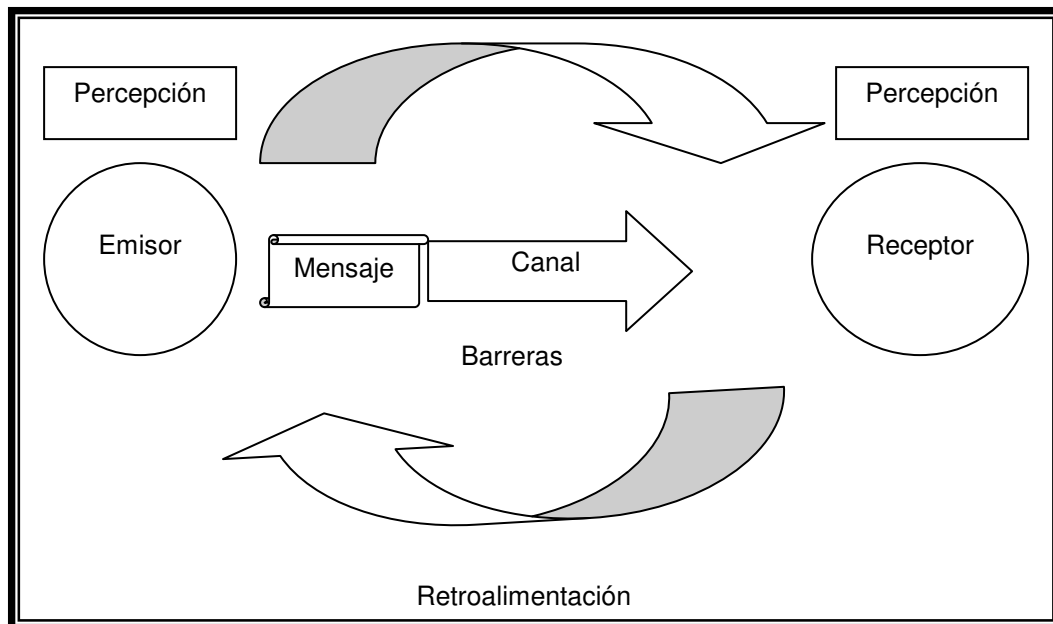


Figura 4.3. Esquema de comunicación.

a) Emisor (codificador):

Es la fuente de información e iniciador del proceso de comunicación. Es su responsabilidad elegir el tipo de mensaje y canal más eficaces, tras lo cual codifica el mensaje.

La codificación consiste en la traducción de ideas u opiniones a un medio escrito, visual u oral, que transmita un significado perseguido.

A todas las formas de comunicación se aplican cinco principios para la mayor precisión de la codificación: pertinencia, sencillez, organización, repetición y enfoque.

- **Pertinencia.** El mensaje debe tener contenido y significado, para lo cual es necesario seleccionar cuidadosamente las palabras, símbolos y gestos que habrán de conformarlo.
- **Sencillez.** El mensaje se debe formular en los términos más sencillos posibles.
- **Organización.** El mensaje debe disponerse en una serie de puntos que faciliten su comprensión.
- **Repetición.** Los puntos principales del mensaje deben formularse al menos tres veces.
- **Enfoque.** Es preciso conceder particular atención a los aspectos esenciales, o puntos principales, del mensaje. Este debe ser claro y en él debe prescindirse de detalles innecesarios.

b) Receptor (decodificador):

El receptor es la persona que recibe y decodifica el mensaje del emisor. La decodificación es la traducción de mensajes a una versión comprensible para el receptor.

Para que el receptor pueda decodificar de mejor manera el mensaje es necesario que tenga la capacidad de escuchar.

c) Mensaje:

El mensaje contiene los símbolos verbales (orales y escritos) y claves no verbales que representan la información que el emisor desea transmitir al receptor. El mensaje emitido y el recibido no necesariamente son los mismos. Esto se debe a que la codificación y descodificación del mensaje pueden variar a causa de diferencias en los antecedentes y puntos de vista de emisor y receptor. Además el emisor puede enviar más de un mensaje.

Por lo general nos servimos de dos tipos de mensajes: no verbales y verbales.

- **Mensajes no verbales:** Suponen el uso de expresiones faciales, movimientos y lenguaje corporal, gestos y modalidades de contacto físico para la transmisión de significados. El cuerpo y sus movimientos –particularmente los del rostro y ojos, que son sumamente expresivos– les dicen mucho a los demás. Hasta un 50% del contenido de un mensaje puede comunicarse mediante expresiones faciales y posturas físicas, mientras que el 30% es un producto de la inflexión y el tono de voz. Además de que se busca que haya concordancia entre lo que se dice y se hace. En parte esta concordancia se puede ver por medio del lenguaje corporal, como es la postura (que señala el grado de seguridad personal o interés), las sonrisas, el fruncimiento de cejas, los movimientos de manos y cadera, cruzar brazos o piernas y suspirar o bostezar.
- **Mensajes verbales:** El símbolo básico de este tipo de mensajes es la palabra, la mayor dificultad que de ello entraña es que casi todas las palabras de uso común poseen varios significados.

d) Canales

El canal es el curso que sigue un mensaje entre el emisor y el receptor. La abundancia de información es la capacidad de un canal de comunicación para transmitir información. Los canales de escasa información se consideran austeros, pues por lo general son indicados únicamente para la transmisión de datos específicos. Los canales abundantes son los llamados ricos, y el más rico es el de la comunicación personal.

e) Retroalimentación:

La retroalimentación es la respuesta del receptor al mensaje del emisor. Es la mejor manera de comprobar que el mensaje se recibió y comprendió

Tras la recepción de una retroalimentación satisfactoria, el emisor seguirá produciendo el mismo tipo de mensajes, cuando la retroalimentación no es satisfactoria, el emisor terminara por modificar su tipo de mensaje.

Las reacciones del receptor también indican al emisor el grado de cumplimiento de objetivos o tareas. El emisor se ve obligado a depender del receptor para enterarse si el mensaje se recibió y comprendió.

La retroalimentación debe poseer las siguientes características: Debe ser útil, descriptiva, no evaluativa, específica, no general, oportuna y no debe de ser abrumadora.

La retroalimentación que fomenta el dialogo se fundamenta sobre una base de confianza entre el emisor y el receptor.

f) Percepción:

Es el significado atribuido a un mensaje por un emisor o receptor. Las percepciones se ven influidas por lo que ven los individuos, por la manera en que organizan esos elementos en su memoria y por los significados que les atribuyen. La capacidad de percepción varía de una persona a otra.

Algunos problemas de comunicación pueden deberse a dos problemas de percepción: La percepción selectiva y la creación de estereotipos.

Barreras a la comunicación

Aun si el mensaje llega al receptor y éste hace un esfuerzo genuino por decodificarlo, varias inferencias pueden limitar su comprensión. Estos obstáculos funcionan en calidad de ruido, o barreras a la comunicación y pueden ser producto, ya sea de las circunstancias físicas o de emociones individuales. El ruido puede impedir por completo una comunicación, eliminar parte de ella o conferirle un significado incorrecto.

Barreras organizacionales

El grupo de especialización existente en la organización también puede influir en la claridad de la comunicación.

- Niveles de autoridad: Cuando una persona ocupa un puesto más elevado que otra, es probable que surjan problemas de comunicación. Entre más numerosos sean los niveles de una organización, y más lejos se encuentre el receptor del emisor, más difícil será la comunicación eficaz.

- **Especialización:** Conforme se especializan los conocimientos, los profesionistas de muchos campos han desarrollado una jerga, o “taquigrafía”, propia con el propósito de simplificar la comunicación entre sí. Sin embargo, esto suele dificultar la comunicación con personas ajenas a un campo específico.
- **Relaciones de estatus:** El estatus es el rango social de una persona en un grupo. Puede ser una barrera de comunicación a causa de que se le usa para privar a los superiores de cosas que prefieren ignorar y influye en la cantidad y tipos de información que los subordinados transmiten en dirección ascendente.

Comunicación efectiva:

Para la EP una buena comunicación es fundamental en el proceso de aprender a resolver conflictos de forma no violenta, ya que el diálogo es una de sus principales herramientas. Poner en práctica juegos y dinámicas que nos permitan desarrollar una comunicación efectiva, que realmente nos enseñen a dialogar y escucharnos de una forma activa y empática.

Trabajaremos los diferentes canales de comunicación y su importancia. Por un lado tenemos el canal verbal. Es importante trabajar y observar cómo a pesar de ser el canal más utilizado puede crear muchas confusiones y malentendidos. Aprender a establecer un código común, no dando nada por supuesto, sino verificando que realmente nos estamos entendiendo y hablamos de lo mismo y/o entendemos de la misma forma las palabras que estamos manejando. Todo esto será especialmente relevante en situaciones de conflicto.

A pesar de la importancia de la comunicación verbal, no hay que olvidarnos de los canales no verbales y de cómo la comunicación no sólo tiene el aspecto de la información (el mensaje), sino también el aspecto relacional que hace que un mismo mensaje se pueda interpretar de formas muy distintas. Son canales que nos van a permitir mejor transmitir emociones, sentimientos, que muy habitualmente están detrás de las posiciones o posturas que tomamos en muchos conflictos. Aprender a que haya una coherencia entre los dos aspectos de la comunicación y entre lo que transmiten unos canales y otros, será fundamental. Si las palabras dicen una cosa y los canales no-verbales dicen otra se pierde credibilidad y confianza. El mensaje no llega y se crea más conflicto y confusión.

A continuación se mencionan algunos elementos a considerar para una buena comunicación (Rosenberg, 2000 y Strayhorn, 1992):

- Será muy importante trabajar la **escucha activa**. Se trata no sólo de escuchar sino hacer sentir a la otra persona que me importa lo que dice, que es escuchada. Esto podemos hacerlo tanto verbalmente (parafraseando

empáticamente, verificando, haciendo preguntas aclaratorias) como no verbalmente, (a través de nuestras miradas, nuestra postura corporal, etc.).

- **Aprender a tomar y usar la palabra**, a expresarse, a respetar cuando la tiene otra persona, a poner en práctica técnicas que permitan un reparto justo de la palabra.
- **Aliento de la retroalimentación**. Esta permite saber si los demás comprenden los mensajes enviados con exactitud.
- **Simplificación del lenguaje del mensaje**. Se debe seleccionar palabras que los demás puedan comprender. Se debe de usar oraciones concisas y evite términos especializados incomprensibles o confusos para otras personas.
- **Separar la observación de la evaluación**, siempre que las mezclamos, la otra persona suele tener la impresión de que la estamos criticando, y por lo tanto oponer resistencia a lo que le decimos.
- **Restricción de emociones negativas**. Estas pueden distorsionar el contenido de su mensaje
- **Uso de señales no verbales**. Se debe usar señales no verbales para destacar ciertos puntos y expresar sus sentimientos. Se debe de cerciorar de que sus acciones apoyen sus palabras, para evitar la transmisión de mensajes contradictorios.
- Precise sus ideas antes de comunicarlas
- Sea cuidadoso con los mensajes no verbales que emite
- Haga un seguimiento de la comunicación.
- Cerciórese de que sus acciones apoyan su comunicación.

3. Toma de decisiones por consenso:

Todo lo dicho anteriormente hay que ponerlo en práctica aprendiendo a tomar decisiones consensuadas, de forma igualitaria, participativa y no-sexista. Ir más allá de las votaciones y las mayorías, y aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo haya tenido la oportunidad de expresarse y sienta que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final. Para poder aprender esto hay que ponerlo en práctica, lo que supone ceder parcelas de responsabilidad/poder y dar espacios para tomar decisiones (Cascón y Papadimitriou, 2000).

Comienza con el desarrollo de una comunicación efectiva, que permita el diálogo y la escucha de forma activa y empática; se trata de ir más allá del mero hecho de oír, de tener una verdadera voluntad de comprender a la otra parte y de hacerle llegar esa voluntad, tanto verbalmente como de manera no verbal.

Implica un reparto Justo de la palabra, el desarrollo de diversos canales de comunicación que permitan no sólo transmitir las Ideas, sino las emociones y sentimientos presentes en todo conflicto.

Se basa en la igualdad, lo que implica involucrarse de forma igualitaria, participativa y no sexista.

Implica ir más allá de las mayorías y aprender a tomar decisiones en las que todo el mundo tenga la oportunidad de expresarse y sienta que su opinión ha sido tomada en cuenta en la decisión final. Supone ceder parcelas de responsabilidad y poder e implica construir espacios para que se realice.

Pasos del proceso de decisión por consenso:

- a). Definición del problema/conflicto.
 - Hay acuerdos de moderación y/o facilitación en la estructura del proceso.
 - Todas las personas afectadas acuerdan en abordar el problema ahora.
 - ¿Todos disponen de la información necesaria?
 - El problema es ...

- b). Significación emocional del problema/conflicto.
 - Todo conflicto involucra sentimientos, inquietudes, miedos.
 - Antes de tomar una decisión colectivamente y a asumir luego responsabilidades, es importante conocer cómo afecta el problema los sentimientos de cada quien.

- c). Creación de posibles soluciones.
 - Es fundamental la participación creativa de tod@s.
 - Es el momento en que líderes y expert@s pueden resultar más ineficaces al provocar la pasividad de las demás participantes e inhibir su creatividad.
 - Es recomendable que tod@s expresen sus propuestas o ideas y se suspendan los juicios mutuos, salvo para sugerir mejoras en la formulación.

- d). Selección y síntesis de las propuestas.
 - Expuestas todas las ideas, se trata de ajustarlas, integrarlas, combinarlas, para lograr una o varias propuestas bien trabajadas y realizables.
 - Hay que esforzarse en incorporar los puntos de vista de tod@s.
 - Este paso suele producir cansancio, la experiencia previa ayuda a catalizar la síntesis colectiva.
 - Los expertos pueden ser eficaces si actúan dentro del proceso colectivo.

- e) Elección a partir de una prueba del grado de acuerdo.
 - Es recomendable trabajar en grupos pequeños y que alguien escriba o formule la síntesis a la que se llega.
 - Si al final hay varias propuestas alternativas para elegir, es preciso efectuar una primera prueba del grado de acuerdo que se suscita.
 - Hay 4 posibles niveles de acuerdo/desacuerdo:
 - "Estoy de acuerdo"
 - "No es perfecta, pero la acepto"
 - "No me opongo a lo que decidan, pero no me considero implicado"
 - "Me opongo a lo que lleven a cabo" = VETO.

- Solo el veto bloquea el consenso y obliga a volver a empezar o a dejarlo.
 - Si se opta por los grados de acuerdo “No es perfecta, pero la acepto” y “No me opongo a lo que decidan, pero no me considero implicado”, se trabaja en las implicaciones, las condiciones, enmiendas y objeciones necesarias para definir el acuerdo final.
- f). Aspectos prácticos.
- En este momento se definen responsabilidades concretas de cada participante, así como la realización concreta del acuerdo.
- g). Evaluación de resultados.
- La valoración debe ser grupal

4. Trabajar la cooperación:

Establecer un tipo de relaciones cooperativas que nos enseñen a enfrentar los conflictos entre todas las partes, desde el descubrimiento de todas las percepciones y utilizando la fuerza de todos y todas en el objetivo común. Técnicas que nos permitan descubrir e interiorizar que la diferencia es un valor y una fuente de enriquecimiento mutuo. Que nos enseñen a descubrir los valores de la otra parte, que la veamos como alguien con quien puedo colaborar, con quien puedo aprender y enseñar, y no como un enemigo a eliminar porque piensa o es diferente a mí y puede llegar a convertirse en un obstáculo para mis fines.

4.5.3.2. ANÁLISIS Y NEGOCIACIÓN

El trabajar la provención no significa, no obstante, que algunos o muchos conflictos sigan adelante en su proceso. Por ello es importante este segundo paso, aprender a analizar, a negociar y a buscar soluciones creativas mutuamente satisfactorias que permitan aprender a resolver por ellos mismos sus conflictos.

4.5.3.2.1 SEPARAR PERSONA-PROCESO-PROBLEMA

El primer trabajo a realizar será el de aprender, tanto a la hora de analizar conflictos como a la hora de intervenir en ellos, a separar y tratar de manera diferente los tres aspectos presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso (la forma de abordarlo) y el problema/s (las necesidades o intereses antagónicos en disputa). Normalmente no separamos estos tres aspectos, siendo duros o blandos con todos ellos según que la actitud ante los conflictos sea la competición o la sumisión, respectivamente. Si optamos por ser suaves, normalmente somos sensibles a las personas, pero somos “flojos” a la hora de defender nuestros intereses con respecto al problema. Por el contrario, si decidimos competir/atacar, somos fuertes en

defender nuestros derechos, pero también somos duros con la persona con la que tenemos la disputa (Figura, 4.4)

| | PERSONAS | PROCESO | PROBLEMA |
|----------------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------------|
| Planteamiento <u>competitivo</u> | Duro | Duro | Duro |
| Planteamiento <u>sumiso</u> | Blando | Blando | Blando |
| Planteamiento <u>cooperativo</u> | <u>Blando</u> (sensible) | <u>Duro</u> (Justo) | <u>Duro</u> |
| Planteamiento <u>evasivo</u> | Blando | Blando | Blando |

Figura 4.4. Elementos de los conflictos

Personalizamos los conflictos atacando a la persona más que al problema que ambas tenemos, lo cual nos lleva a una escalada de ataques personales, en la que a veces hasta se olvida y deja de lado el problema que originó el conflicto, centrando todas las energías y tiempo en atacar a la otra parte en lugar de resolver el problema. Siempre es la otra persona la que tiene el problema y de ahí sólo hay un paso a considerar que no es que la otra persona tenga el problema, sino que ella es el problema.

Queremos separar los tres aspectos, intentando ser sensibles con las personas con las que tenemos un problema; equitativos y participativos con el proceso, con la forma de abordarlo; y duros con el problema, con hacer valer nuestras necesidades (Cascón y Papadimitriou, 2000).

A continuación vamos a describir cada uno de estos tres apartados (Cascón, 2000):

1. Personas:

Se trata de aprender a verlas como partes con las que tenemos un problema y con quienes podemos colaborar para resolverlo. En este apartado trabajaremos fundamentalmente:

a) Las percepciones:

En todo conflicto hay tantas percepciones o puntos de vista como personas hay involucradas. Tenemos que conseguir que las partes aprendan tanto a expresar su percepción como a escuchar e interesarse por conocer la de la otra parte. Para ello existen diversas herramientas: escribir, narrar o representar distintas versiones de historias o cuentos; juegos de roles; trabajo con los libros de historia y los periódicos.

b) Reconocer las emociones intensas:

Cuando estalla un conflicto afloran muchas emociones y sentimientos. Aprender a reconocerlas y aceptar que estamos enojados será muy importante. Hay que buscar espacios para sacar ese enojo sin que se lo echemos encima a la otra parte de forma destructiva. Será importante reconocerlo y plantear que hasta que no salga no es un buen momento para enfrentar el conflicto.

c) La imagen:

En todo conflicto está en entredicho la imagen, el prestigio, de las personas que están contendiendo. El no tener esto en cuenta, tanto a la hora de analizar como, sobre todo, a la hora de intervenir, podrá suponer que una parte no acepte una solución por buena que sea. Las partes deben sentir que su imagen sale "airosa".

d) El poder:

En toda relación humana hay desequilibrios de poder. En los conflictos también están presentes esos desequilibrios y cuando son muy grandes el conflicto es prácticamente imposible de resolver. Para poder resolverlo hay que, previamente, reequilibrar el poder. Para ello hay que enseñar a tomar poder a quien está abajo (apoderamiento) y aprender a quitar poder de quien está arriba (desobediencia).

Por un lado, se trata de trabajar la confianza en sí mismo, la autoestima, la asertividad (capacidad de afirmar nuestras propias ideas y posiciones) y sobre todo el apoderamiento, entendido como el proceso por el cual descubrimos nuestras bases de poder e influencia. No se podrá hacer valer derechos o necesidades en un conflicto si no se sabe reequilibrar el poder y por lo tanto, no enseñarlo, será tanto como educar para la sumisión y el conformismo.

La EP trata de hacernos conscientes de lo que hacemos y de por qué lo hacemos, pudiéndonos negar a ello, argumentando el por qué, proponiendo alternativas y asumiendo las responsabilidades y consecuencias de esa desobediencia. Se trata de educar para la responsabilidad. En palabras de Luther King debemos enseñar que "colaborar con lo que está bien debe ser tan evidente como no colaborar con lo que está mal".

2. El Proceso:

Se trata de aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan expresarse a ambas partes y encontrar soluciones que ambas puedan aceptar. En este sentido será importante aprender a:

a) Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación:

Acusaciones, insultos, generalizaciones, sacar el pasado a relucir, hablar por otros,... Intentar pasar del tu-mensaje, en el que siempre hablamos de la otra persona, normalmente de forma negativa, al yo-mensaje. De quien más sabemos es de nosotr@s mismos. Hablemos en primera persona, manifestando nuestros sentimientos, dando información precisa de qué es lo que nos ha afectado, cómo y

por qué. Esto que parece fácil no lo es e implica un proceso de aprendizaje en el cual solemos empezar con ejercicios o haciéndolo por escrito (Rosenberg, 2002).

b) Analizar los procesos seguidos

Hasta ese momento, para aprender tanto de los aciertos como de los errores. Hacer un mapa de análisis del conflicto: qué lo origino, quiénes han participado, cuál es su poder y su influencia, de qué forma, qué soluciones ya se han ensayado. En definitiva, contextualizar el conflicto tanto en su pasado como en su presente nos dará mucha información para poder intervenir en él.

c) Establecer procesos de consenso

Que permitan a todas las partes expresarse, sacar sus necesidades y satisfacerlas. Consensuar reglas de cómo abordaremos los conflictos: qué haremos, qué no haremos. Plantear unas normas de cómo vamos a enfrentar los conflictos es fundamental, pero será importante que las elaboremos entre todos. De esa forma recogerán el sentir de todo el grupo y será más fácil que se cumplan o se pueda llamar a cumplirlas.

3. El problema:

En este apartado el trabajo se centrará en aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses o necesidades. Las posturas o posiciones son nuestra solución preferida para ese problema. Sin embargo, las necesidades o intereses son el origen, la raíz del conflicto. Se trata de centrarnos en esas necesidades, aprender a reconocerlas, jerarquizarlas y expresarlas, y no tanto en nuestras posturas. Pasar de la típica negociación basada en posturas, a la negociación basada en necesidades. Esto abrirá el campo de soluciones, ya que partiendo de las posturas estaremos cerrados a sólo dos, la preferida por cada lado, que además, normalmente, son las más antagónicas, las que no tienen nada en común. Desde las necesidades, el abanico de soluciones es más amplio, estaremos yendo al meollo del conflicto y podremos encontrarnos con necesidades o intereses comunes además de las antagónicas. Esos intereses o necesidades comunes pueden ser ya una base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones.

La principal dificultad es que queremos pasar directamente a solucionar el problema sin haber aflorado y analizado sus raíces.

El objetivo final es llegar a saber cuál es el problema o problemas que están en el centro del conflicto y que, por tanto, hay que solucionar. (Cascón, 2000).

4.5.3.2.2. GENERACIÓN DE SOLUCIONES

Tomando en cuenta de que en el conflicto hay necesidades e intereses en juego y diversas posibilidades de solución, aunque las personas implicadas solo suelen ver como factible una, la tarea de intervención depende de que se puedan generar

alternativas innovadoras, nuevas soluciones, que luego puedan ser aceptadas por las partes. Por ello en este apartado el tema más importante es desarrollar alternativas que fomenten la creatividad y la imaginación a la hora de buscar soluciones, y que éstas consigan satisfacer las necesidades o intereses de ambas partes. Para ello son importantes dos cosas: una, mirar antes que nada todos los recursos que están a nuestro alcance, lo cual puede ampliar las soluciones y, por otro lado, separar la fase de generar soluciones de la de llegar a un acuerdo.

Estrategias para generar soluciones (Cascón y Papadimitriou, 2000):

- Establecer un ambiente que permita explotar lo desconocido con confianza, en un contexto que excluya amenazas o compromisos previos; para ello es necesario separar la solución sugerida de la evaluación de la misma
- Se pueden hacer listas de ideas sugeridas como punto de partida, lluvia de ideas, recuperar soluciones de otros casos parecidos; y, en último extremo, sugerir varias posibilidades, nunca una sola, para evitar la huida de la responsabilidad o la dependencia del mediador.
- Un buen número de sugerencias de solución permite una mejor negociación o acuerdo.
- Pensar en las soluciones que convienen a la otra parte. Ayudar al otro a satisfacer sus deseos contribuye a satisfacer los propios. La comunicación es fundamental y no olvidar la necesidad de mejorar la idea para que resulte aceptable para la parte en cuestión.
- Dejar claro que el proceso de búsqueda de soluciones se sustenta en propuestas de lo que les gustaría proponer o lograr, y no en lo que no quieren en modo alguno; se intenta fomentar un enfoque positivo del problema.
- **Acuerdo de principio:** acuerdo sobre un principio de base, desde una perspectiva global.
- **Acuerdo de procedimiento:** se trata de llegar a un acuerdo no sobre los puntos concretos de discrepancia sino sobre el criterio a seguir en su desarrollo.
- **Estrategia de fraccionar:** en este caso es lo opuesto, se fracciona el problema en sus componentes, abordando cada uno separadamente después de resolverlo o regularlo.

En la fase de generar soluciones no hay lugar para discutir ni para poner límites. Se trata de idear cuántas más cosas mejor, incluso por locas que parezcan. Una idea loca e irrealizable puede sugerir una idea brillante y posible.

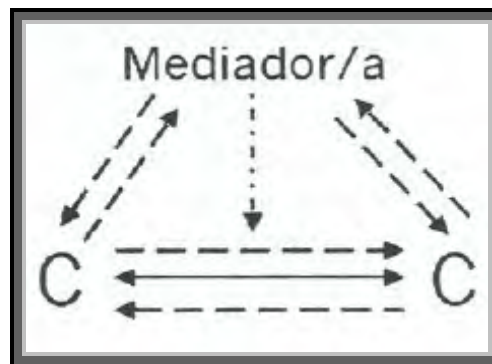
En la fase del acuerdo sí habrá que hacer un esfuerzo para sintetizar las propuestas que hayan salido, para concretarlas, para ver cuáles son posibles y de qué manera y para llegar finalmente a aquellas que satisfagan a ambas partes. En esta fase hay que llegar a acuerdos concretos, con responsabilidades concretas y formas de verificarlos.

4.5.3.3 INTERVENCIÓN EN TERCERA PERSONA

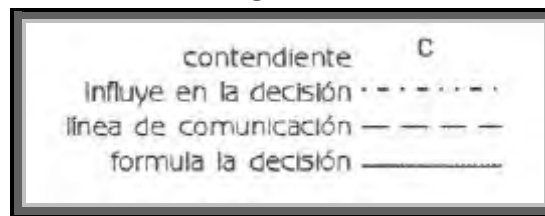
La mediación es una herramienta dentro del proceso de resolución de conflictos para aquellos casos en los que las partes han agotado ya las posibilidades de resolverlos por sí mismos, o en los que la situación de violencia o de incomunicación impide que puedan hacerlo. En esos casos pueden pedir la intervención de una tercera persona o personas que les ayuden a construir un proceso justo, restableciendo la comunicación y creando el espacio y clima adecuados para que puedan hacerle frente y resolverlo. Esta persona es a la que llamamos mediadora. La decisión final siempre será de las partes, no del mediador o mediadora (Cascón, 2000a).

No toda intervención de una o varias personas como tercera parte en un conflicto es una mediación. Últimamente se oye hablar de mediación en toda intervención de un tercero, sea un intermediario comercial, un traductor en un problema intercultural, etc. “En la mediación la persona que realiza la mediación se preocupa fundamentalmente del proceso y de la relación, ya que el contenido del conflicto y del acuerdo es cosa de las partes, quedando para quien media "sólo" el papel de que sea claro, concreto y bien entendido por ambas partes” (Cascón y Papadimitriu, 2000).

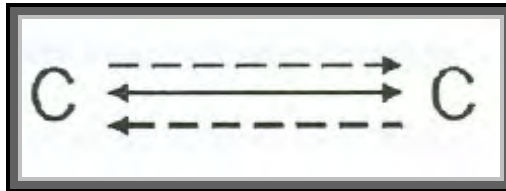
La mediación alude a situaciones en donde el interventor tiene capacidad de influencia en la toma de decisiones. A menudo el mediador/a, con un mandato aceptado por las partes, hace propuestas parcialmente o va y viene de una a otra de las partes intentando lograr compromisos pactados. No implica, necesariamente, llegar a las causas del conflicto” (Cascón y Papadimitriu, 2000).



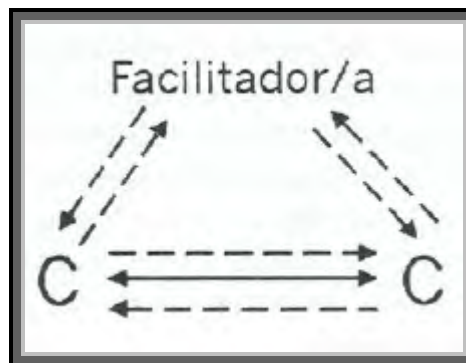
DONDE:



La negociación: desde el contexto de la educación para la paz y los derechos humanos, es la forma de intervención que se propone como meta, a través de cualquier contacto entre las partes en conflicto, conseguir un acuerdo a propósito del problema en litigio. Puede hacerse directamente, o bien, mediante la ayuda de terceras personas (Cascón y Papadimitriu, 2000).

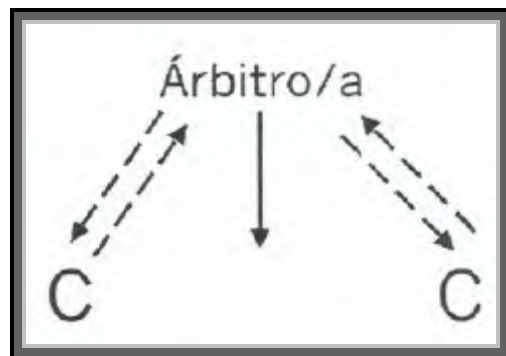


La facilitación: es el proceso por el que una o varias personas intentan coadyuvar a que las partes lleguen a una definición común de sus relaciones, definan con claridad sus objetivos y metas, y descubran opciones que satisfagan sus necesidades. El facilitador puede ser un grupo (Cascón y Papadimitriu, 2000).



El arbitraje: es un tipo de intervención altamente institucionalizada en la que la tercera parte o parte interpuesta tiene poder para dictar una solución a las partes, que se han comprometido -o están obligadas por ley- a aceptarla.

La conciliación: se refiere a la intervención en temas laborales o, en general, de índole jurídico (Cascón y Papadimitriu, 2000).



CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER “RESOLUCIÓN NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”

*"Una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos.
De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos,
sino productiva e inteligentemente en ellos.
Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra y maduro
para el conflicto es un pueblo maduro para la paz"*
(Estanislao Zuleta, 1985).

El conflicto muchas veces caracteriza a personas y grupos dentro de las organizaciones. Sus consecuencias pueden ser funcionales, como cuando propician mayor creatividad y el intercambio de ideas, o disfuncionales como cuando provocan mayor tensión, ausentismo, rotación de empleados, menor satisfacción y mal desempeño. Se pueden dar dentro de la persona, grupo y organizaciones, o entre ellos (Gordon, 1997).

Hay diversos niveles de conflicto, el que aquí nos ocupa es el conflicto interpersonal. Para regular el conflicto siempre se parte del mismo punto: “comprenderlo” (Lederach, 1989 citado en Arteaga, 2003). Sin embargo, los conflictos interpersonales, y de hecho, todos los conflictos humanos, están definidos por características similares. Una vez que entendemos dichas características, estamos más capacitados para enfrentarnos a ellos y facilitar una resolución de los conflictos.

Algunas de las fuentes del conflicto interpersonal en la organización según Davis y Newston (1999) son:

- **Cambio organizacional:** Los individuos sostienen opiniones diferentes sobre la dirección a seguir, las rutas por adoptar y su probabilidad de éxito, los recursos por emplear y los resultados probables. Dado el creciente ritmo de cambio tecnológico, político y social y el hecho de que el mercado se precipita a una economía global, los cambios organizacionales siempre estarán presentes.
- **Choques de personalidad:** Nadie piensa, siente, observa o actúa igual que otra persona. Algunos individuos sencillamente nos irritan, sin que necesariamente podamos explicarnos el porqué. Aunque las diferencias de personalidad pueden provocar conflictos, también son un excelente recurso para la creativa resolución.
- **Diferentes sistemas de valores:** Cada persona posee sus propias convicciones y sistemas de valores. Las filosofías de los individuos pueden diverger, o sus valores éticos conducirlos en diferentes direcciones.
- **Amenazas al estatus:** El estatus o rango social de una persona en un grupo es muy importante para muchos individuos. Cuando este se ve amenazado,

salvar el honor se convierte en una poderosa fuerza impulsora en tanto que una persona se empeña en mantener su imagen deseada.

- Percepciones contrastantes: Cada quien percibe las cosas de diferente manera como resultado de su experiencia previa y sus expectativas. Puesto que para cada individuo sus percepciones son muy reales (y cree que tales percepciones deben ser igualmente evidentes para los demás), en ocasiones somos incapaces de darnos cuenta que los demás pueden tener percepciones contrastantes a las nuestras acerca del mismo objeto o suceso.
- Falta de confianza: Cuando alguien tiene un motivo real o percibido para no confiar en una persona, el potencial de conflicto se incrementara.

El hecho de que los conflictos sean constructivos o destructivos depende de las actitudes y habilidades de los participantes; consideramos que una opción para el manejo constructivo o positivo del conflicto en las organizaciones es la resolución no violenta de conflictos ya que persigue la provención y la cooperación como una forma para actuar sobre el conflicto.

Para lograrlo en este capítulo se presentara la propuesta de taller la cual se basa, en que el aprendizaje no es un proceso simplemente intelectual, sino también emocional, el individuo tiene metas en el proceso de aprender que deben de ser claras y precisas para que sean motivantes. Nosotros aprendemos a través de los sentidos, especialmente del sentido del oído y de la vista. Pero el aprendizaje es poco efectivo si solo se escucha; es sensiblemente mas efectivo si se ve y aun más efectivo si se ve y se escucha; pero será todo un éxito si además se practica (Capinte, 1996, citado en Reynoso, 2005).

En este taller se utiliza el método socioafectivo; que como ya se mencionó tiene como principales propósitos la formación de grupo, la creación de un ambiente de trabajo horizontal, distendido, en donde la afirmación, confianza y comunicación se privilegian, apoyando y favoreciendo el aprendizaje significativo de los individuos, a partir de sus propias experiencias y aprendizajes previos. Se trata de un proceso de crecimiento en el que interviene tanto el intelecto como los sentimientos, encaminado a desarrollar una plena comprensión tanto de si mismo como de los demás mediante la combinación de experiencias reales y del análisis

El taller que a continuación se presenta pretende hacer de la experiencia un primer paso, seguida por la reflexión, el análisis y una nueva evaluación de las propias actitudes e ideas anteriores. Se trata de un proceso de crecimiento en el que intervienen tanto el intelecto como los sentimientos.

El esquema de un trabajo que se utiliza parte del método socioafectivo y será el siguiente:

1. Fomento de la afirmación y el autoaprecio, partiendo de la idea de que la cultura del “menosprecio” en que vivimos bloquea el aprendizaje y produce

- desánimo, un sentimiento poco adecuado para quien intenta cambiar la sociedad.
2. Desarrollo de un sentimiento de confianza en un@ mism@ y en los demás, acompañado de ejercitación de la capacidad de autocrítica.
 3. Fomento de la capacidad de compartir y comunicar ideas y sentimientos. La mejora de la comunicación, por lo demás, es algo a trabajar siempre, en aras de buscar una verdadera comunicación efectiva.
 4. Refuerzo del sentimiento de grupo y comunidad, creación de la sensación de que existe un colectivo en que apoyarse.
 5. Resolución de problemas y conflictos concretos,
 6. Organización del trabajo mediante formas alternativas de socialización y producción del conocimiento.
 7. Capacidad de distanciamiento: la habilidad para tener una distancia crítica de los roles sociales para cuestionar y, si es apropiado, modificar las reglas del juego. (Iglesias, 1999, Seminario de Educación para la Paz, 2000).

5.1. METODOLOGÍA

El presente trabajo se guía por la siguiente Hipótesis:

“La Resolución Noviolenta de Conflictos mediante la elaboración de un taller es aplicable para la provención, identificación y resolución de conflictos en un grupo de trabajo”.

Taller: “Resolución noviolenta de conflictos”

Dirigido: A un grupo de trabajo.

Duración: 20 horas dividido en cinco sesiones de 4 horas cada una.

Cupo: 20 personas.

Objetivo General:

Al finalizar el taller los participantes resolverán un conflicto de forma noviolenta.

Objetivos Particulares:

- Que el participante reconozca sus cualidades y las de los demás.
- Crear un sentimiento de confianza en un@ mism@ y en los demás.
- Identificar los factores que limitan la comunicación.
- Aplicar los elementos que favorecen una buena comunicación.
- Resolución de problemas y conflictos concretos.
- Diferenciar el conflicto mediante la concepción de persona, proceso y problema.
- Definir el conflicto de manera positiva.
- Crear soluciones diferentes a los conflictos.
- Reafirmar el respeto a las diferencias.
- Reconocer la importancia de la empatía.

Consideraciones generales:

- Se requiere de un **aula** bien iluminada y amplia, que tenga un pizarrón o pintaron, con sillas, que tenga acceso a un espacio abierto.
- Los **participantes** deberán acudir de manera voluntaria, con ropa cómoda, un cojín o colchoneta y con disposición para aprender.
- El **facilitador** deberá tener conocimiento acerca de la EP y la forma en la que esta maneja los conflictos.
- El **facilitador** utilizará el método socioafectivo
- El **facilitador** favorecerá un ambiente de respeto, comunicación y fomentará la cohesión del grupo

5.2. MANUAL DEL CAPACITADOR

“TALLER: RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”

- **OBJETIVO:** Que los participantes resuelvan conflictos de forma noviolenta.
- **DIRIGIDO A:** A todos los niveles
- **CUPO:** 20 personas
- **DURACIÓN:** 20 horas en cinco sesiones de 4 horas cada una.

Como un apéndice se presenta una carta descriptiva alterna en la cual se disminuye la duración del taller sin perder el objetivo del mismo y con los elementos mínimos para su realización lo cual a nuestra consideración sería otra opción en caso de que se requiriera.

A continuación se presentara la carta descriptiva, para observar la distribución de actividades.

5.2.1. CARTA DESCRIPTIVA

| PRIMERA SESIÓN | | | | | | |
|----------------|---|--|---|----------------------|-----|------|
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | tt |
| Bienvenida | Presentar al equipo de trabajo y establecer reglas de convivencia. | Lluvia de ideas Expositiva | Rotafolio Marcadores | | 5' | 5' |
| Presentación | Identificar a los integrantes del grupo. Recordar los nombres de los miembros del grupo. Crear un clima positivo desde el comienzo. | Juegos de Presentación | | | 15' | 20' |
| | | “Iniciales de cualidades” | | | 30' | 50' |
| Expectativas | Inducir la comunicación inicial en el grupo y el mutuo conocimiento. | Juego de conocimiento “Pegada de Manos” | Hojas de papel Marcadores de colores Rotafolio y diurex Lamina con mano y preguntas. | | 30' | 80' |
| Afirmación | Expresar actitudes positivas a los demás. Dar y recibir caricias positivas. | Juegos de afirmación “Valentinas” | Plumas hojas de colores, cinco urnas, etiquetas | Evaluación continua. | 5' | 85' |
| Confianza | Construir la confianza inicial en el grupo. | Juego de confianza “Control Remoto” | Paliacates | | 20' | 105' |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | | | | |
|-----------------------|---|--|---|---------------------|----------------|----------------|
| Concepto de Conflicto | Definir conflicto | Dramatización Juego de comunicación "El lobo feroz" "Palabras Cruzadas" | Rotafolio Marcadores Pizarrón Gis, Ejemplo | | 20' 30' | 125 15' |
| Energetización | Pasar un rato divertido con un ejercicio de movimiento | Juego de energetización "Los animales" | Cojines o sillas | | 10' | 165' |
| Tipos de Conflicto | Identificar estrategias de resolución de conflictos, representativas en el grupo. Identificar los tipos de conflicto. | Juego de cooperación "Pasillos imaginarios" Expositiva | Pizarrón Rotafolio | Evaluación inicial. | 50' | 215' |
| Cierre | Resumir los aspectos revisados durante la sesión. | Lluvia de ideas "Valentinas" Coffe break | | | 25' | 240' |
| SEGUNDA SESIÓN | | | | | | |
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACION | T | tt |
| Presentación | Recordar a los miembros del grupo. | Juego de Presentación "Pelota Caliente" | Pelota de esponja | | 15' | 15' |
| Conocimiento | Describir la diferencia de relaciones cuando se basa en la confianza o desconfianza a priori. | Juego de Conocimiento "Conversación en grupos" | Hojas de patrones de conversación | | 25' | 40' |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | | | | |
|---|--|--|--|-------------------|----------|-----------|
| Código común para la resolución no violenta de los conflictos | Comprender el punto de vista de los otros y como una determinada postura condiciona nuestra visión de la realidad. Definir y nombrar conceptos básicos sobre la resolución no violenta de conflictos. | Juego de comunicación "Barómetro de Valores" | Pelota de esponja y tarjetas de consignas 8 monturas de lentes Imagen, hojas de papel | | 35' | 75' |
| | | Juego de distensión "Cóctel de frutas" | | | 10' | 85' |
| | | Percepciones "Fotografía" "Los lentes" | | | 35' | 120' |
| Integración de grupo | | Juego de conocimiento | Fichas con preguntas | | 25' | 145' |
| ¿Cómo hacerle frente a la competencia en nuestro entorno? | Analizar las actitudes y mecanismos que provocan una dinámica competitiva. Describir la cooperación como medio de solución de conflictos. | "Lo que mas me gusta" | Etiquetas de colores. Hojas de ejercicio. 100 vasos desechables. Tarjetas de consignas. | | 10' | 155' |
| | | Juego de cooperación "Formación de subgrupos" | | | 30' | 185' |
| | | "La ganancia Ejercicio X Y" "Torre de vasos" | | | 30' | 215' |
| Cierre | | Lluvia de ideas "Valentinas" Coffe break | | | 25' | 240' |
| TERCERA SESIÓN | | | | | | |
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | tt |
| Confianza | Establecer un clima de confianza en el grupo. | Juego de confianza "Elefantes" | Paliacates, sillas, cobijas, cojines, mesa, resortes y estambres. Música | | 30' | 30' |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | | | | |
|---|--|--|--|-------------------|----------|-----------|
| Distensión | | Juego de Distensión "Toca Azul" | | | 10' | 40' |
| El consenso y toma de decisiones como forma de intervención | Enlistar los pasos para las decisiones consensuadas Identificar situaciones idóneas para el consenso | Juego de comunicación "Inundación" "Pintura alternativa" Exposición | Lista Rotafolio Cartulinas Pinturas digitales | | 50' | 90' |
| | | | | | 20' | 110' |
| | | | | | 20' | 130' |
| Actitudes ante el conflicto | Ubicar las diferentes actitudes que se asumen con mayor frecuencia ante distintos conflictos. Desarrollar la observación y la empatía | Juego de resolución de conflictos "Refranes" "Fumadores" | Cuestionario Tarjetas de Roles | | 15' | 145' |
| | | | | | 40' | 185' |
| Afirmación | Reafirmar el conocimiento de los participantes en el grupo. Estimular la creatividad. | Juego de afirmación "Si yo fuera" | Tarjetas por personas. | | 35' | 220' |
| Cierre | Resumir los aspectos revisados durante la sesión. | Lluvia de ideas "Valentinas" Coffe break | | | 20' | 240' |
| CUARTA SESIÓN | | | | | | |
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | tt |
| Conocimiento | Profundizar en el conocimiento interpersonal. Fomentar la cohesión y la autoestima | Juego de conocimiento "Bazar Mágico" | Pizarrón y gis | | 35' | 35' |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|--|-------------------|----------------------|
| Comunicación | Aumentar la comunicación, la escucha con atención y otras formas de comunicación no verbal. | Juego de comunicación “Fila de cumpleaños” | | | 15’ | 55’ |
| Habilidades para el Dialogo | Evaluar las capacidades del dialogo. | “Un test para evaluar el valor del dialogo” | Test y plumas | | 10’ | 65’ |
| Comunicación | Identificar la importancia de la comunicación y la escucha. Analizar la limitaciones de una comunicación unidireccional. Resumir herramientas importantes de la comunicación. | Juego de Comunicación “Dictar dibujo” Lluvia de ideas | Dos rotafolios con los dibujos. Hojas de papel Plumas o lápices | | 50’ | 110’ |
| | Analizar como influyen los estereotipos en la comunicación. Explicar el proceso de comunicación. | Juego de comunicación “Cintas de prejuicios” Expositiva “La historia” | Etiquetas | | 20’ 30’ 20’ | 130’ 160’ 180’ |
| Resolución de Conflictos | Desarrollar la capacidad de análisis y de observación en el conflicto. Estimular la búsqueda de soluciones creativas en los conflictos. | Resolución del Conflicto “El elefante y los seis sabios” “Meta deseo” | Pizarrón y gis Hoja de rotafolio y marcadores. | | 10’ 30’ | 190’ 220’ |
| Cierre | Resumir los aspectos revisados durante la sesión. | Lluvia de ideas “Valentinas” Coffe break | | | 20’ | 240’ |

| QUINTA SESIÓN | | | | | | |
|-----------------------------------|--|--|---|------------------|-------------------|------|
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDAD | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | TT |
| Cooperación | Describir la importancia de la colaboración en el trabajo. | Juego de cooperación "Cuadrados cooperativos" | Cartulinas con las piezas, sobres y bolígrafos. | | 20' | 20' |
| La estructura del conflicto | Identificar los elementos que constituyen un conflicto. Separar las partes del conflicto para su análisis sentando las bases para la intervención. | Juego de cooperación. "La telaraña" Expositiva | Cuerda, tachuelas, cinta canela y rotafolio. | Evaluación final | 40' 30' | 90' |
| Distensión | Distender al grupo | "Splash" | | | 10' | 100' |
| Como intervenir en un conflicto | Identificar los distintos modos de intervención. Enlistar los pasos y requisitos mínimos necesarios para intervenir en un conflicto. | Juego de rol "Las quince vacas" Expositiva Lluvia de ideas | Hoja con los roles, rotafolio. | Evaluación final | 40' | 140' |
| Generación creativa de soluciones | Reconocer la importancia de la creatividad e imaginación en el momento de generar soluciones. Identificar soluciones que satisfagan las necesidades e intereses de todas las partes involucradas. | Lectura comentada "El loco" Juego de resolución de conflictos. "Robots". "Conflicto de números". | Hojas impresas con la lectura, tarjetas de números. | | 30' 10' 20' | 200' |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | | | | |
|--------|--|---|--|------------------|------------|------|
| Cierre | Estimular la actitud de valoración ante otras personas. Cierre, evaluación del curso. | Juego de afirmación “Siluetas de aprecio” Juego de confianza “Barómetro de confianza” Evaluación del curso. | Hojas de rotafolio, marcadores y hojas de evaluación. | Evaluación final | 20’ 20’ | 240’ |
|--------|--|---|--|------------------|------------|------|

5.3.2. JUEGOS Y ACTIVIDADES

PRIMERA SESIÓN:

“Iniciales de cualidades”

1. Definición: Juego de presentación que consiste en memorizar nombres y apellidos.
2. Objetivos: Permitir retener los nombres de otros y favorecer un clima positivo desde el comienzo.
3. Duración: 15 min.
4. Consignas de partida: cada un@ dice su nombre y apellido, y a la vez dos calificativos positivos que tengan sus mismas iniciales. Por ejemplo Ebedly González, entusiasta y graciosa.
5. Desarrollo: Cada un@ habla cuando le toca, no demasiado de prisa para que se memoricen los nombres.
6. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

“Cinco sentidos”

1. Definición: Juego de presentación que consiste en presentarse por medio de sus cinco sentidos.
2. Objetivos: Propicia la ruptura de hielo al inicio de los procesos de entrenamiento, facilitando la expresión de sentimientos que servirán como puentes de interacción. Destaca la afinidad emocional a manera de retroalimentación permitiendo la distensión y el relajamiento al explorar áreas personales que establecen lazos de confianza, merced de las semejanzas individuales
3. Duración: 30 min.
4. Material: Hoja de participante y plumones.
5. Consignas de partida: Cada un@ dice su nombre y dice sus preferencias por medio de los cinco sentidos. Por ejemplo: Soy Ariadne, me gusta oler las flores, ver la puesta del sol, oír la voz de mi sobrino y sentir el abrazo de mi novio
6. Desarrollo: Es conveniente que el instructor haga un preámbulo en donde se destaque la importancia de la expresión de los sentimientos para el conocimiento interpersonal. La evocación de situaciones gratas a nivel individual es una forma sencilla para que esta manifestación emocional se realice.
 - Se les solicita a los participantes que en la hoja del participante anoten, sus preferencias para cada uno de los cinco sentidos perceptuales.
 - Es importante que expresen lo que estén más próximos a sentir, inclinándose por la espontaneidad.

- Se forman parejas y se presentan con la lista de los sentidos, poniendo mucha atención ya que en grupo se presentaran como la otra persona, es decir Ariadne se presenta como Ebedly y viceversa
- 7. Evaluación: Se comentará como se sintieron.
- 8. Fuente: Acevedo, 1999.
- 9. Notas: Se muestra a continuación la hoja del participante.

| |
|---|
| HOJA DEL PARTICIPANTE |
| Me gusta especialmente |
| VER: OIR: SABOREAR: OLER: TOCAR |

“Pegada de manos”

1. Definición: Juego de conocimiento que consiste en contestar a cinco preguntas que hace el facilitador, una por cada dedo de la mano.
2. Objetivos: Suscitar la comunicación inicial en el grupo. Favorecer el mutuo conocimiento
3. Duración: 30 min.
4. Material: Hojas de papel y bolígrafos. Cinta adhesiva o chinchas. Una hoja de rotafolio.
5. Desarrollo: Cada uno dibuja la silueta de su mano derecha o izquierda y va rellenando cada uno de los dedos de la mano con las respuestas a las siguientes preguntas:

| |
|---|
| Motivos por los que estas en la reunión |
| ¿Que esperas del grupo? |
| Aspectos que más valoras de las personas. |
| Aquello que más te preocupa actualmente. |
| Las aportaciones que estás dispuest@ a ofrecer. |

Una vez concluida la actividad se reunirán en grupos de 5 personas con el objeto de identificar las respuestas representativas.

El facilitador anotara en hojas de rotafolio las respuestas del grupo y a partir de ellas se enunciaran los objetivos del taller y se hará la introducción al tema Para terminar, se hace un mural donde se pegan las manos de tod@s.

6. Evaluación: ¿Qué impresiones tuviste a lo largo de la dinámica? ¿Qué dificultades encontraste para hacerla? ¿Qué lograste?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación pro derechos humanos, 2000.

“Valentinas”

1. Definición: Juego de afirmación, se trata de escribir o dibujar algo bonito a una persona o grupo, enviándoselo anónimamente.
2. Objetivos: Provocar actitudes positivas cara a un@ mism@ y l@s demás. Favorecer la autoestima y provocar dinamismo.
3. Duración: 15 min.
4. Material: Plumas, hojas de colores, etiquetas y cinco urnas.
5. Desarrollo: Cada un@ escribe una nota para los cinco participantes que recibirán valentinas ese día, en el transcurso de la sesión se colocaran las papeletas en la respectiva urna.
6. Evaluación: comentar las reacciones de las personas que reciben y aquellos que dan las valentinas.
7. Fuente: Cascón y Martín, 2000.
8. Notas: Cada día serán cinco participantes diferentes los que recibirán las valentinas. Todos deberán dar y recibir valentinas.

“Control remoto”

1. Definición: Juego de confianza, se trata de seguir el sonido de tu nombre con los ojos cerrados y sin chocar con las demás personas del grupo.
2. Objetivos: Favorecer la confianza y aprender a orientarse mediante la escucha.
3. Duración: 20 min.
4. Material: Pañuelos o vendas para taparse los ojos.
5. Desarrollo: Se divide el grupo en dos, de forma que cada cual tenga su pareja. Una mitad ocupa el centro y se tapan los ojos. La otra mitad, a una cierta distancia son l@s lazarillos. Tendrán que guiar a su pareja tan sólo llamándola por su nombre y sin poder tocarla.
6. Evaluación: ¿Cómo se han sentido? ¿Han tenido dificultades para orientarse? ¿Cómo sintieron el espacio, las otras voces?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.

“Lobo Feroz”

1. Definición: Juego de comunicación en el cual el facilitador realizara una dramatización de la lectura.
2. Objetivo: Identificar que todo suceso tiene al menos dos versiones distintas.
3. Evaluación: Al concluir la representación se realizaran las siguientes preguntas:
 - ¿Cuáles eran tus sentimientos hacia el Lobo en la Caperucita Roja, antes de haber oído este cuento?
 - Ahora que escuchaste la historia del Lobo, ¿como 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?

Se retomaran las ideas y conceptos en hojas de rotafolio, para tenerlas presentes en todo el curso.

4. Fuente: Seminario de Educación para la paz. A.P.D.H. Adaptado de una versión de *Lief Fearn* (San Diego, California) publicada por Amnistía Internacional Londres en "Teaching and Learning about Human Rights" <http://www.edualter.org/material/euskadi/lobo.htm>
5. Nota: A continuación se presenta la lectura a dramatizar.

"El Lobo Feroz"

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 quien era, a dónde iba, de dónde venía, etc. Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en MI bosque 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 y 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 si 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 y 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 yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme.

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

“Palabras cruzadas”

1. Definición: Consiste en escribir palabras utilizando las letras de una palabra ya escrita.
2. Objetivos: Fomentar la participación de todo el grupo en un trabajo común. Estimular la comunicación y la reflexión grupal. Facilitar la participación de las personas con más dificultades para expresarse. Producir en el grupo una visión positiva del conflicto para llegar a una definición común de conflicto.
3. Material: Pizarrón y gis.
4. Duración: 30 min.
5. Desarrollo: El facilitador da la consigna: "Vamos a escribir aquellas palabras que expresen algo importante para nosotr@s; algo en lo que creamos profundamente. Lo haremos en silencio y siguiendo la norma del juego que consiste en escribir cada palabra utilizando una letra de la palabra ya escrita, de forma que todas las palabras se vayan cruzando como en un crucigrama". Por ejemplo:

A
AMISTAD
O
R

6. Evaluación: ¿Qué nivel de participación hubo? ¿Qué tipo de contenidos salieron? ¿A qué conclusiones se llegaron?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.
8. Nota: Como palabra principal será Conflicto y se escribirán las palabras que se relacionen con el.

“Los animales”

1. Definición: Juego de distensión en el que se trata de salir del círculo e imitar el animal que está representado la persona que te toque.
2. Objetivos: Pasar un rato divertido con un ejercicio de movimiento.
3. Duración: 10 min.
4. Material: Una silla menos que participantes. Pueden servir cojines o cualquier otro objeto que marque las posiciones del círculo.
5. Desarrollo: Tod@s se sientan en círculo. El facilitador se queda en el centro. Comienza a imitar el movimiento y el sonido de un animal, acercándose y tocando a personas del círculo. Est@s, tienen que salir al centro e imitar el mismo animal, hasta que quien inició el juego ocupe un lugar, momento en que tod@s tendrán que sentarse. Continúa el juego quien se haya quedado sin lugar.
6. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.

“Pasillos imaginarios”

1. Definición: Juego de cooperación en el que se trata que dos personas atraviesen en sentido contrario un pasillo imaginario del ancho de sus hombros, a los cuales se les presentara un “obstáculo”, ellos tienen que averiguar como pasar.
2. Objetivos: Identificar los tipos de conflicto y estrategias de negociación.
3. Duración: 25 min.
4. Consigna de partida: El juego se hace en silencio.
5. Desarrollo: Tod@s en círculo, se trazan caminos imaginarios entre las personas que se encuentran en puntos diametralmente opuestos; la anchura de estos caminos es la de los hombros de dichas personas. A la señal del facilitador l@s participantes que ocupan posiciones diametralmente opuestas han de cambiar sus lugares, sin salirse del pasillo imaginario.
Después el facilitador se pone en el centro del pasillo el simula que es un mudo y se queda en el centro, por que es donde mas desea estar y no se moverá. El solo permitirá pasar cuando ellos le pidan permiso para hacerlo
6. Evaluación: ¿Que dificultades encontraron?, ¿Qué hicieron para solucionarlo?, ¿Cómo se comunicaron?, ¿Cómo se sintieron?, se retomaran las estrategias de solución que utilizaron y se pondrán en un rotafolio, las cuales se retomaran a lo largo del curso.
7. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

SEGUNDA SESIÓN

“Pelota Caliente”

1. Definición: Juego de presentación que consiste en autopresentarse indicando, además del nombre, unos datos básicos por medio de una pelota que se va lanzando entre l@s participantes del grupo.
2. Objetivos: Aprender los nombres. Iniciar un pequeño conocimiento del grupo.
3. Duración: 15 min.
4. Material: Una pelota u otro objeto para lanzar
5. Consigna de partida:
 - Debe hacerse lo más rápido posible.
 - La pelota está muy caliente y quema.
6. Desarrollo: En círculo, sentados o de pie. El facilitador explica que la persona que reciba la pelota tiene que darse a conocer, diciendo:
 - El nombre con el que le gusta que la llamen
 - Su lugar de procedencia
 - Algunos gustos
 - Algunos deseosTodo esto hay que hacerlo rápido para no quemarse. Inmediatamente terminada la presentación se lanza la pelota a otra persona que continúa el juego, hasta que todas hayan sido presentadas.

7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.

“Conversaciones en grupo”

1. Definición: Juego de conocimiento que pretende que los miembros del grupo se conozcan más.
2. Objetivos: Desarrollar un clima compatible y que facilite la interacción del grupo para compartir experiencias personales. Aparta a la gente de la rutina teórica. Motiva a los miembros de un grupo para apreciar lo que haya de común en sus vidas.
3. Duración: 25min.
4. Material: Hoja de patrones de conversación.
5. Desarrollo: El facilitador pide a los participantes que se pongan en un gran círculo, viéndose un@s a otr@ y compartan sus experiencias de manera cálida y afectuosa.
6. Fuente: Acevedo, 1998.
7. Evaluación: Comentar el ejercicio.
8. Notas:

Hoja de patrones de conversación

1. Los demás comúnmente...
2. El mejor indicio de éxito personal es...
3. Cualquiera trabajaría duro si...
4. La gente pensará de mí que...
5. Cuando no me controlo...
6. El matrimonio puede ser...
7. Nada es tan frustrante como...
8. La gente que quiere tener cosas debería ser...
9. Yo extraño...
10. Lo que me gustaría respecto a mí mismo es...
11. En ocasiones yo...
12. Me gustaría ser...
13. Cuando tengo algo que decir...
14. Cuando niño yo...
15. El maestro que mejor me caía era una persona que...
16. Es divertido...
17. Mi cuerpo es...
18. Hablando de muchach@s...
19. Amar a alguien...
20. De aquí a diez años, yo...

“Barómetro de Valores”

1. Definición: Juego de comunicación en donde l@s participantes deben pronunciarse a favor o en contra de una proposición que conlleva un juicio de valor.
2. Objetivos: Permitir a l@s participantes, tomar conciencia más claramente, de lo que les une y de lo que les distingue, a un@s de otr@s, permite practicar un ejercicio de escucha activa. Favorece la flexibilidad de posiciones, y la búsqueda del consenso.
3. Duración: 30 min.
4. Material: Una pelota de espuma
5. Consigna de partida:
 - No puede haber actitudes neutrales, cada quien debe pronunciarse.
 - Hay que tomarse las afirmaciones tal como se comprenden, no se puede pedir ningún tipo de explicación.
 - Pedir seriedad y silencio, a pesar de los conatos de risa o de hablar.
 - La toma de postura en relación a las proposiciones corresponde a un desplazamiento en el espacio (a favor a la derecha, en contra a la izquierda y los más o menos entre los dos).
6. Desarrollo:
 - El facilitador presenta las reglas del juego y determina los lugares correspondientes a las diferentes posibilidades.
 - El facilitador (o mejor un segundo), observa las proporciones en las que se reparten a favor y en contra, con respecto a cada proposición.
 - Su objetivo es el de buscar la proposición que divida al grupo en fracciones más o menos equilibradas.
 - Una vez que se han comprendido bien las reglas del juego el facilitador propone frases que incidan con el tema que se está tratando.
 - A cada frase l@s participantes han de situarse en el espacio, así como dar las razones de su situación. Una vez escuchadas las razones de ambos lados, se abre la posibilidad de cambiar de posición, así como de hacer una propuesta de reformulación.
 - Cuando lo crea conveniente el facilitador puede pedir que la gente vuelva al centro y enunciar otra frase.
7. Evaluación: ¿Ha sido fácil o difícil situarse ante las frases? ¿Que ha añadido el tener que posicionarse físicamente? ¿Que han aprendido con respecto a los valores de los otr@s? Y de los propios? A medida que escuchabas otros razonamientos ¿Qué cambios se han producido? ¿Es posible volverse cercan@ a una persona que tiene valores diferentes a los propios?
8. Fuente: Cascón y Martín, 2000.
9. Notas:

Consignas

- El conflicto es algo positivo
- Los conflictos no se resuelven, solo se regulan.
- Dos no se pelean si uno no quiere.
- Lo más importante en un conflicto es cortarlo, evitar que escale.
- Los problemas de comunicación son la causa última de los conflictos.

“Cóctel de Frutas”

1. Definición: Juego de distensión que consiste en moverse en cuando se escucha su nombre o la palabra “cóctel de frutas”.
2. Objetivos: Activar a las personas.
3. Duración: 5 min.
4. Desarrollo: Se les pide que se pongan en circulo y que cada un@ elija el nombre de una fruta sin que se repita. El facilitador se sitúa en el centro y enuncia cuatro frutas diferentes, las frutas correspondientes tendrán que pararse y cambiar de lugar. En ese momento el facilitador toma uno de los lugares vacíos y la persona que se queda sin lugar ahora será el encargado de nombrar a las frutas. También puede enunciarse la consigna “cóctel de frutas”, lo que indica que todos los participantes se intercambiaran de lugar.
5. Fuente: Grados, 2001.

“Fotografía”

1. Definición: Juego de comunicación que consiste en al observar una imagen y contar una historia de ella.
2. Objetivos: Comprender el punto de vista de otr@s. Ejemplificar que un mismo estímulo tiene diferentes interpretaciones.
3. Duración: 10 min.
4. Material: Hoja de papel, plumas y alguna imagen, ya sea de revista, foto, postal.
5. Consignas de partida: En grupos de cinco personas observaran la imagen y cada un@ en silencio escribirá una historia acerca de esa fotografía
6. Desarrollo: El facilitador les proporciona una imagen (la misma para los cuatro equipos). Se les pide que de manera individual construyan una historia de acerca de esa foto. Cuando se ha terminando la historia le entregan la hoja al facilitador. Al final de la dinámica de los “lentes” se retomaran los comentarios acerca de la historia.
7. Evaluación: ¿Qué historias escribieron?, ¿Cuántas historias diferentes había? ¿Por que creen que haya tantas historias diferentes?

8. Fuente: Idea tomada de Gandulfo, 1992.
9. Nota: Se utilizará cualquier imagen que considere apropiada el facilitador

“Lentes”

1. Definición: Juego de afirmación que consiste en ver la realidad a través de distintos prismas.
2. Objetivos: Comprender el punto de vista de l@s otr@s y como una determinada postura condiciona nuestra visión de la realidad.
3. Duración: 15 min.
4. Material: 8 monturas de lentes sin cristales o de alambre o de cartulina
5. Consigna de partida: L@s participantes han de concentrarse en percibir la realidad a través del prisma que suponen unos lentes
6. Desarrollo: El facilitador plantea estos son los lentes de la desconfianza. Cuando llevo estos lentes soy muy desconfiado, ¿Quiere alguien ponérselos y decir qué ve a través de ellos?, ¿Qué piensa de nosotr@s?

Después de un rato se sacan otros lentes que se van ofreciendo a sucesivos voluntari@s. Por ejemplo:

- a. Los lentes de la “confianza”,
 - b. Del “replicon”,
 - c. “yo lo hago todo mal”,
 - d. Del “todos me quieren”,
 - e. Del “nadie me acepta”,
 - f. Del “yo soy perfecto”,
 - g. Del “flojo”,
 - h. Del “pesimista”, etc.
7. Evaluación: En grupo cada un@ puede expresar como se ha sentido y que ha visto a través de los lentes. Puede ser el inicio de un dialogo sobre los problemas de comunicación en el grupo.
 8. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

“Lo que más me gusta”

1. Definición: Juego de conocimiento en donde cada persona expone al resto del grupo lo que más le gusta en una serie de campos, explicando los motivos e intentando llegar a un acuerdo de lo que más le gusta al grupo.
2. Objetivos: Conocer los gustos y sensibilidades de las personas. Intercambiarlos con los del grupo. Favorecer la afirmación de cada persona.
3. Duración: 25 min.
4. Material: Fichas con preguntas y plumas.
5. Desarrollo: El facilitador entrega a cada jugador/a una ficha con las siguientes preguntas:

| Lo que mas te guste |
|--|
| Cuál es tu poema preferido |
| Cuál es tu canción |
| Cuál es tu disco |
| Cuál es tu juego |
| Cuál es tu película |
| Cuál es tu comida |
| Cuál es tu paisaje |
| Cuál es tu hora del día |
| Cuál es la frase o expresión que te hayan dicho y más te guste |

Cada persona contesta su ficha por escrito. Cuando todo@s han terminado, no sólo se ponen en común los gustos, sino que se intenta que el grupo participe de los mismos.

Al final, una vez que tod@s se comunicaron, se puede intentar llegar a unas conclusiones consensuadas, en una lista única.

6. Evaluación: ¿Qué dificultades tuvieron en la elección? ¿Cómo se sintieron al exponer sus gustos? ¿Cómo reaccionó el grupo? ¿A qué tipo de conclusiones llegaron?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación pro derechos humanos, 2000.

“Formación de subgrupos”

1. Definición: Juego de afirmación se trata de distintos juegos para formar subgrupos sin que ninguna persona quede rechazada o ultima.
2. Objetivos: Formar subgrupos. Afirmar al grupo al momento de subdividir. Cohesionar e integrar a cada un@ de sus miembros.
3. Duración: 10 min.
4. Desarrollo: A continuación se detallan diversas formas de subdividir un grupo sin que nadie se sienta rechazado o quede al ultimo para ser elegid@.
 - Se introducen en un recipiente tantas papeletas como participantes. Estas papeletas llevan escritos los nombres de tantos animales como grupos se quiere formar. Después de remover, cada persona toma una papeleta. Cuando todas las personas toman su papeleta, cierran los ojos y comienzan a imitar el sonido del animal que les ha tocado. El objetivo es encontrar a todos los demás animales de la misma especie que haya y formar un grupo.
 - Se forman subgrupos en función de características propuestas por el facilitador: los que nacieron el mismo mes, color de zapatos, signo zodiacal, zona en la que viven, etc.
 - Se hacen etiquetas de colores (5 rojas, 6 amarillas, 5 azules, 1 verde, 1 negra, 1 morada, 1 naranja) se ponen en la frente de los

participantes, se les pide que no hablen al comenzar a formar subgrupos.

5. Evaluación: ¿Cómo se sintieron con el ejercicio?, ¿Qué parámetros utilizaron para agruparse? ¿Cómo se comunicaron? ¿Cómo se sintieron aquellos que fueron excluidos? ¿Por qué se agruparon así?
6. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.

“La ganancia. Ejercicio X Y”

1. Definición: Juego de cooperación que se trata de conseguir el máximo número de puntos individual y/o grupal, haciendo diversas elecciones entre X o Y.
2. Objetivos: Observar los mecanismos de competición/cooperación. Estimular un debate sobre este tema a partir de los sentimientos provocados.
3. Duración: 30 min.
4. Material: Hoja de trabajo
5. Consigna de partida: Se divide el grupo en subgrupos de 4 parejas. Cada pareja actúa como un jugador. Puede haber observador@s que vayan anotando la relación entre el resultado de cada vuelta y la actitud competitiva/cooperativa de l@s participantes.
6. Desarrollo: Se reparten las hojas de trabajo y se procede a 10 vueltas sucesivas en las que cada pareja elegirá X o Y con la intención de conseguir la máxima ganancia. La ganancia dependerá de la elección hecha, en la forma indicada en el cuadro:

| | |
|----------|--|
| 4X | Pierde 1.000 puntos cada X |
| 3X 1Y | Gana 1.000 puntos cada X Pierde 3.000 puntos cada Y |
| 2X 2Y | Gana 2.000 puntos cada X Pierde 2.000 puntos cada Y |
| 1X 3Y | Gana 3.000 puntos cada X Pierde 1.000 puntos cada Y |
| 4Y | Gana 1.000 puntos cada Y |

En las vueltas 5, 8 Y 10 se puede consultar con las otras parejas del grupo. En estas vueltas existe una bonificación en los puntos (ver hoja de trabajo).

7. Evaluación: ¿Cómo nos hemos sentido? ¿Qué es más práctico, cooperar o competir? ¿Quién se beneficia? ¿Qué dinámicas provoca? ¿Qué resultados?
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000 y Gillette y Jandt, 1996
9. Notas:

| HOJA DE TRABAJO | | | RESULTADO DE CADA VUELTA | | |
|-----------------|--------|--------------|--------------------------|---------------------|-------------------|
| Vuelta | Tiempo | Consulta con | Elección (X/Y) | Puntos individuales | Puntos del equipo |
| 1 | 1' | Compañero | | | |
| 2 | 30" | Compañero | | | |
| 3 | 30" | Compañero | | | |
| 4 | 30" | Compañero | | | |
| 5 (a) | 1' | Grupo | | | |
| | 30" | Compañero | | | |
| 6 | 30" | Compañero | | | |
| 7 | 30" | Compañero | | | |
| 8 (b) | 1' | Grupo | | | |
| | 30" | Compañero | | | |
| 9 | 30" | Compañero | | | |
| 10 (c) | 1' | Grupo | | | |
| | 30" | Compañero | | | |
| Suma Total | | | | | |

- (a) Bonificación. Multiplicar por tres los resultados de la vuelta.
 (b) Bonificación. Multiplicar por cinco los resultados de la vuelta.
 (c) Bonificación. Multiplicar por diez los resultados de la vuelta.

“La Torre de vasos”

1. Definición: Juego de cooperación, se trata de un juego de roles en el que el grupo-clase es dividido en tres grupos. Cada uno de ellos tiene unas consignas propias, pero una común que consiste en ver cuál es el mejor trabajo de los realizados por los tres ante una misma propuesta. Se encontrarán con que no hay material suficiente para hacerla los tres.
2. Objetivos: Analizar las actitudes y mecanismos que provoca una dinámica competitiva, así como diferentes formas de enfrentarla.
3. Duración: 30 min.
4. Material: 100 vasos desechables de unicel.
5. Consignas de partida: Sólo se podrá utilizar el material que el facilitador coloque de forma dispersa por el aula. Se divide al grupo en 3 subgrupos de igual número de personas y un cuarto de 3 observadores/as (1 por grupo). Cada uno de ellos tiene 20 minutos para realizar una torre de vasos. Antes de cumplirse los 20 minutos se trata de ver, qué grupo hace la torre más alta.
6. Desarrollo: Una vez dadas las consignas generales y dividido el grupo se les da un tiempo, antes de comenzar el trabajo, para dar lo roles específico de

cada subgrupo y para que se organicen, comenzando por l@s observadores/as. Hay que hacer especial hincapié en que nadie se puede salir del rol asignado, el cual solo sabrá el equipo al que se le indique. Una vez explicados los roles a cada subgrupo, se coloca el material en el centro y se da la señal de inicio.

7. Evaluación:

Primero se debe hacer una rueda en la que cada un@ SIN ENTRAR EN DEBATE cuente cómo se ha sentido, SOLO SENTIMIENTOS.

Después l@s observadores/as cuentan lo más objetivamente posible el desarrollo del juego, explicando a todo el gran grupo cuál era la consigna específica del grupo que observaba.

A continuación se puede abrir un debate sobre las actitudes que se han dado y que se dan en un ambiente de competición:

- ¿Qué resultados se han obtenido con las diferentes actitudes: violenta, pasiva, noviolenta?
- ¿Qué reacciones han generado?
- ¿Qué tipo de respuestas pueden ser efectivas para hacer lo "que es justo"?
- ¿A quién sirve competir y a quién cooperar?

Es habitual que en el transcurso del juego puedan surgir situaciones fuertes, incluso la creación de verdaderos ejércitos o fuerzas armadas para defender "la propiedad" que pueden dar mucho juego en la evaluación. No obstante, es importante dejar muy claro que en el debate hablamos de roles que han jugado unas personas y no de esas personas. Así mismo, es importante que nadie se quede con algo negativo. El facilitador habrá de procurar que todas las cosas salgan durante la evaluación y sirvan para enriquecer el debate.

8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.

9. Notas:

| ROLES ASIGNADOS |
|--|
| OBSERVADOR@S: No intervienen para nada. Toman nota de todo lo que ocurra: plan que elabora el grupo, forma de organizarse, relaciones entre ell@s, roles que asumen, frases significativas. |
| PRIMER GRUPO: Su objetivo es ganar por encima de todo, para ello les está permitido cualquier cosa. |
| SEGUNDO GRUPO: Trabajan en su torre sin meterse con nada ni con nadie mientras no encuentren dificultades. Su postura es rehuir las dificultades o conflictos. Nunca se enfrentan. Ante órdenes o agresiones, su postura es la sumisión y el acatamiento. Mientras no se metan con ellos continuarán trabajando. |
| TERCER GRUPO: Su consigna principal es que todo grupo tiene derecho a realizar la torre. Deberán afrontar los conflictos de forma positiva. |

TERCERA SESIÓN

“Elefantes”

1. Definición: Juego de confianza, consiste en que todo el grupo llegue a la meta después de atravesar un camino de obstáculos que no ven.
2. Objetivo: Aumentar la confianza. Crear un clima de distensión.
3. Duración: 30 min.
4. Material: Paliacates para tapar los ojos, cojines, cuerda, música, mesa, sillas y cobijas.
5. Consignas de partida: Quien haga de guía permanecerá en silencio. El grupo no puede ver nada.
6. Desarrollo: Se escoge a alguien que haga de guía para la manada de elefantes. Tod@s se vendan los ojos y se dan la mano, formando una gran cadena. El guía hará señales con algún instrumento u objeto, que habrán sido acordadas previamente por todo el grupo. Se dan a conocer entonces las reglas del juego.
 - El guía debe dirigir a la manada hasta una meta que estará señalada, por un recorrido preparado previamente por el facilitador.
 - La manada entera deberá llegar a la meta
 - La manada será llevada por diferentes obstáculos (pasos estrechos, bajo mesas, saltando hilos, etc.) De tiempo en tiempo, alguien de fuera del grupo intentará romper la cadena (los participantes deben poder mantener su capacidad de continuar el juego). El facilitador puede intentar confundir a la manada.
7. Evaluación: En un clima muy relajado en el cual, cada miembro de la “manada” pueda explicar sus miedos, sentimientos, dificultades, confianza en el grupo, etc.
8. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

“Toca Azul”

1. Definición: Juego de distensión, se trata de que todo el mundo toque lo que propone una persona.
2. Objetivos: Favorecer la distensión en el grupo y prepararlo para otra actividad.
3. Duración: 10 min.
4. Desarrollo: Una persona anuncia “toca azul” (u otro color u objeto). L@s participantes deben tocar algo que lleve otra persona del color anunciado, o la zona o el objeto nombrado. Hay muchas posibilidades (p. ej. Tocar una rodilla con el pulgar izquierdo).

5. Notas: Una variante muy sugerente de llevar a cabo el juego es hacerlo en cámara lenta. Otra variedad es no poder soltar justo lo anterior a lo que se nombra a continuación.
6. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

“Inundación”

1. Definición: Juego de cooperación, se trata de llegar a una decisión por consenso de todas las personas participantes en una situación de crisis.
2. Objetivo: Ayudar a examinar el proceso de toma de decisiones por consenso, en pequeños grupos y analizar de qué manera decidimos nuestras prioridades y valores personales, así como conocer y entender los de otras personas.
3. Duración: 50 min.
4. Material: Una lista del ejercicio y un lápiz por participante.
5. Consignas de partida: Hay que tomar una decisión seria acerca de las cosas que son importantes en una situación de crisis. Cualquier cosa que no se salve será destruida y por tanto, después de la inundación sólo podremos contar con lo que hayamos salvado. **NO SE PUEDEN HACER VOTACIONES, SOLO SE TOMAN AQUELLAS DECISIONES ACEPTADAS** (no necesariamente tienen que gustar del todo) **POR TODO EL MUNDO.**
6. Desarrollo: Se lee a las participantes su situación:
"Al llegar de unas vacaciones, descubres que ha estado lloviendo durante tres días en el campo, donde vives. Justo al llegar a tu casa, una camioneta de la policía (con un altavoz) está diciendo a todo el mundo que tienen que evacuar la zona ante el inminente peligro de que el río reviente la presa. Discutes con el policía para que te permita entrar en tu casa sólo 1-2 minutos para sacar algunas cosas muy valiosas para ti, y él finalmente accede. Estás dentro y te das cuenta de que tienes como máximo 5 minutos para decidir qué llevar y que sólo serás capaz de rescatar 4 cosas antes de tener que salir. ¿Qué 4 cosas salvarías? Si tienes tiempo, escríbelas por orden de prioridad."
A continuación se distribuye una lista del ejercicio por participante, y se les da 5 minutos para elegir las 4 cosas más importantes (avisar cuando falte 1 minuto). Una vez que todas las personas han elegido, se dividen en grupos de 4 ó 5, y se le da a cada grupo 15 minutos para decidir las 4 cosas que colectivamente salvarían (avisar cuando falten 3 minutos).
Cada grupo elige un portavoz. L@s portavoces forman un grupo e intentan alcanzar el consenso para todo el mundo. Dejar un tiempo límite de 20 minutos para alcanzar el consenso sobre las cosas que deben ser salvadas y a ser posible en qué orden (avisar cuando falten 3 minutos).
7. Evaluación: Dejar al menos 20-30 minutos para ella.
Después de hacer una ronda sobre cómo se ha sentido cada cual, podemos intentar analizar si la decisión final nos representa a todas las personas, si l@s portavoces han representado bien al grupo, qué roles hemos observado durante el ejercicio, qué cosas favorecen y qué cosas dificultan el consenso
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000

9. Notas:

La lista del ejercicio

- 1.- Un largo poema en el que has estado trabajando durante varios meses, y el cual está al final listo para someterlo a tu comunidad o a la sociedad poética del colegio para su certamen anual.
- 2.- Un álbum de fotografías de tus primeros 3 años.
- 3.- Una radio.
- 4.- El vestido de boda de tu abuela, el cual te pusiste tú (o tu esposa) en tu boda, o el cual has estado conservando para cuando te cases.
- 5.- El diario personal que has estado haciendo desde el año pasado.
- 6.- Un barco en una botella, que hiciste a la edad de 11 años, cuando estuviste enferma/o en cama durante 6 semanas.
7. Una guitarra muy cara que habías conservado durante mucho tiempo y que hacía sonar tu música 50 veces mejor de lo que era.
- 8.- Los archivos y cuentas del grupo social o político (asociación de vecinos, grupo ecologista, pacifista, parroquia, partido) o cualquier otro grupo que sea importante para ti.
- 9.- Tu par favorito de botas.
- 10.- Tus notas de la escuela y certificados de tus exámenes desde que empezaste la escuela secundaria.
- 11.- Tu libreta de direcciones.
- 12.- Un precioso atlas de 1887 que habías pedido prestado a un amigo.
- 13.- Una valiosa alfombra que te dieron mientras estuviste por los mares de Asia, la cual tiene un sitio de honor en el suelo de tu comedor.
- 14.- Una maceta con plantas que tienen fama de ser difíciles de cultivar, pero cuyo primer brote ya se está mostrando.
- 15.- La colección de sellos de tu padre datados en 1920 y valorados en varios cientos de miles de pesos.
- 16.- Cartas de amor de tu primer novi@.
- 17.- Dos botellas de un vino especial, muy viejo, que has estado guardando para una ocasión especial.

RECUERDA: CUALQUIER COSA QUE NO SALVES SERÁ DESTRUIDA POR LA INUNDACIÓN. TIENES 5 MINUTOS PARA DECIDIR.

“Pintura Alternativa”

1. Definición: Juego de cooperación, se trata de que en parejas realicen una pintura.
2. Objetivos: Lograr una comunicación-cooperación para conseguir un trabajo creativo.
3. Duración: 20 min.
4. Material: Papel, colores, pintura digital.
5. Consigna de partida: El grupo debe estar en silencio.

6. Desarrollo: Cada persona va haciendo un trazo en el papel, hasta conseguir terminar la obra.
7. Evaluación: Se analizarán los pensamientos y sentimientos vividos (cooperación, conflicto, subordinación). Se valorarán los obstáculos y la riqueza de la cooperación.
8. Fuente: Cascón y Martín, 2000.
9. Notas: Se puede repetir con 3, 4 ó 7 participantes por grupo.

“Refranes”

1. Definición: Es un ejercicio basado en varios refranes populares. Representan diversas perspectivas. Algunos refranes aconsejan EVITAR el conflicto o ACOMODARSE; otros abogan por una actitud más COMPETITIVA, etc.
2. Objetivos: El objetivo de este ejercicio es el de permitir que los participantes, después de leer los refranes, sepan hasta que punto representan la manera con la que acostumbran a responder a una situación conflictiva.
3. Duración: 15 min.
4. Material: Cuestionario
5. Desarrollo: Hay que leer cada refrán y decidir si representa la manera con la que uno responde al conflicto. Una vez que se ha respondido a todos los refranes, se suman las respuestas en la última página. El estilo con mayor número de puntos es el preferido. Es importante que el facilitador asegure que no hay una respuesta correcta o incorrecta, ni hay un estilo mejor que otro. El ejercicio lo que pretende es ayudar a tomar conciencia del comportamiento preferido de cada persona.
6. Evaluación: Se expondrá el estilo dominante en el grupo.
7. Fuente: Iglesias, 1999.
8. Notas:
Al leer cada refrán tienes que decidir en qué medida indica la manera con la que responde normalmente. Cada refrán va seguido de los números 1 al 5 y NA, que corresponden a diversas respuestas

Lo que tienes que hacer es destacar cual de los números o NA eliges.

| | |
|-----------|---|
| 1 | No es nada indicativo de mi manera de responder. Casi nunca respondería así |
| 2 | No es muy indicativo de mi manera de responder. |
| 3 | Es algo indicativo de mi manera de responder, a veces respondería así, pero otras no. |
| 4 | Es bastante indicativo de mi manera de responder. |
| 5 | Es muy indicativo de mi manera de responder. |
| NA | No es aplicable a una situación conflictiva, o no sabes muy bien lo que quiere decir. |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | |
|--|--------------|
| 1. Al mal aire, darle calle | 1 2 3 4 5 NA |
| 2. Viva quien vence | 1 2 3 4 5 NA |
| 3. Mientras se gana algo, no se pierde nada | 1 2 3 4 5 NA |
| 4. Más vale maña que fuerza | 1 2 3 4 5 NA |
| 5. Más vale pájaro en mano que ciento volando | 1 2 3 4 5 NA |
| 6. ¿Querellas? Huye de ellas | 1 2 3 4 5 NA |
| 7. Al son que me tocan bailo | 1 2 3 4 5 NA |
| 8. El que calla, otorga | 1 2 3 4 5 NA |
| 9. Acomodarse al tiempo es de hombre discreto | 1 2 3 4 5 NA |
| 10. Más ven cuatro ojos que dos | 1 2 3 4 5 NA |
| 11. Agua que no has de beber déjala correr | 1 2 3 4 5 NA |
| 12. A la fuerza, con la fuerza | 1 2 3 4 5 NA |
| 13. Más vale mal andar que cojo quedar | 1 2 3 4 5 NA |
| 14. Una mano lava la otra y las dos lavan la cara | 1 2 3 4 5 NA |
| 15. Mejor es ser lobo que oveja | 1 2 3 4 5 NA |
| 16. Es mejor no menear el arroz aunque se pegue | 1 2 3 4 5 NA |
| 17. Ir contra la corriente no es de hombre prudente | 1 2 3 4 5 NA |
| 18. Quien no oye razón, no hace razón | 1 2 3 4 5 NA |
| 19. Entre lo suyo y lo mío, siempre hay un punto medio | 1 2 3 4 5 NA |
| 20. Mas vale pájaro en mano que ciento volando | 1 2 3 4 5 NA |

Ahora podemos examinar nuestros estilos preferidos. Verás a continuación los cinco; al lado de cada uno los diferentes números y un espacio en blanco. Estos números representan a los refranes, Tienes que llenar el espacio en blanco con la respuesta dada para el refrán correspondiente. A continuación, sumas el total para cada estilo. El que tenga mayor número de puntos será tu estilo preferido.

| Estilo | Refranes | Tu respuesta | Total |
|-----------------------|------------|--------------|-------|
| Competir | 2,9,13,16, | | |
| Acomodar | 5,8,10,18 | | |
| Evitar | 1,7,12,17 | | |
| Negociar/ Convenir | 3,6,14,20 | | |
| Colaborar | 4,11,15,19 | | |

“Fumadores”

1. Definición: Juego de Resolución de conflictos, que se trata de un juego de roles sobre un conflicto entre fumadores y no fumadores.
2. Objetivos: Favorecer la capacidad de análisis y observación en el conflicto. Desarrollar capacidad de distanciarse y de saber ponerse en el lugar del otr@. Estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos.
3. Duración: 40 min.

4. Material: Tarjetas con roles
5. Consignas de partida: Ver las propias de un juego de rol. Dividir el grupo en dos subgrupos de igual número, entre 8-10 personas. Repartir los roles, sin que nadie más los vea, a una mitad. La otra mitad, colocándose alrededor, harán de observadores/as de l@s anteriores, un@ por persona. Puede haber alguien que observe la dinámica global.
6. Desarrollo:
 - Se trata de una reunión de la clase, el claustro, la asociación de vecinos. Hay un orden del día un poco apretado.
 - La mitad que tiene los roles se sitúa en círculo en el centro. Aquellas personas que no tengan rol, decidirán por sí mismas qué papel adoptarán durante la reunión: fumadores o no fumadores (por posturas muy extremas que se decidan tomar, siempre hay que dejar una puerta abierta. Es decir, hay que pensar en alguna acción o argumento que, si es utilizado, podrá hacer variar la postura). Después de 1-2 minutos de silencio para meterse cada cual en su rol comenzará el coordinad@r con la reunión.
 - A partir de aquí cada persona jugará desde su rol. Las personas que observan toman nota de las posturas mantenidas, actitudes, nivel de comunicación.
 - Después de unos 15 minutos cambiamos los papeles y volvemos a repetir.
 - Quienes estaban de observadoras hacen la reunión y viceversa.
 - Después de una primera evaluación podemos volver a repetir el juego una vez más, para poner en práctica las cosas observadas en la evaluación y las soluciones propuestas.
7. Evaluación: ¿Cómo nos hemos sentido?, ¿Qué posturas se han dado? Notas de l@s observadores/as- ¿Cuál es el conflicto? ¿Como han afectado en él soluciones y/o posturas que se han ensayado en la reunión? Lluvia de ideas sobre posibles soluciones.
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.
9. Notas:

Roles de los fumadores

COORDINAD@R: eres la persona encargada de COMENZAR Y MODERAR la reunión.

A: Tienes verdadera adicción al tabaco. Necesitas **AL MENOS fumar UN CIGARRO CADA MEDIA HORA** (no lo dices de entrada, tendrán que llegar a ello), en caso contrario te pones muy nervios@, tanto a nivel físico (corporal) como al hablar. No quieres molestar, pero la adicción y la ansiedad son superiores a ti.

B: Eres un activ@ ecologista y naturista. Tienes mucha información sobre los efectos del tabaco, y de cómo los no fumadores (fumadores pasivos) pueden tener incluso efectos peores, al aspirar el humo del ambiente, que los propios fumadores. **NO QUIERES QUE SE FUME** en una sala cerrada y en presencia de no fumadores. Tienes mucha iniciativa, y siempre **PLANTEAS ESTO AL COMIENZO** de las reuniones.

C: No fumas, pero **NO TE IMPORTA** que otr@s lo hagan. Te gusta aprovechar cualquier oportunidad para hacer bromas y "reírte" del personal.

D: Llevas varios días con una fuerte bronquitis, y **NO PUEDES SOPORTAR EL HUMO** del tabaco **NI**, claro está, las corrientes de **AIRE**. Has hecho un gran esfuerzo viniendo a la reunión, dada su importancia.

E: ESTAS FUMANDO. Eres bastante indiferente, no defiendes tu postura, pero mientras que nadie te enfrente directamente y particularmente, aunque asientas a todo lo que se diga, continuarás fumando.

F: Eres fumad@r, pero no te importa no fumar. Lo que **NO** estás dispuest@ a tolerar es que **SE PIERDA MUCHO TIEMPO** en estas cosas. El orden del día tiene puntos de mucha importancia y hay poco tiempo.

Si hay más personas, deberán decidir antes de empezar el juego si fumarán o no y cuál o cuáles serán las claves que tendrán que encontrar los demás, para que cambien su postura.

“Si yo fuera”

1. **Definición:** Juego de afirmación, se trata de que cada un@ exprese con qué se siente más identificado y que el grupo vaya reconociendo mediante esto a todas las personas.
2. **Objetivos:** Favorecer el conocimiento y la afirmación de tod@s los participantes en el grupo.
3. **Duración:** 35 min.
4. **Material:** Una tarjeta o postal por persona. Algo para escribir.
5. **Desarrollo:** Se reparten las tarjetas que llevan escritas unas cuantas frases para contestar de este tipo:

Si yo fuera un coche, sería un...

Si yo fuera un lugar geográfico, sería un...

Si yo fuera un animal, sería un...

Si yo fuera una música, sería un...

Si yo fuera un instrumento musical, sería un...

Si yo fuera un color, sería un...

Si yo fuera una flor, sería un...

Si yo fuera una bebida o comida, sería un...

Cuando todos hayan terminado, se recogen las cartas, se barajen y se vuelven a repartir, cada un@ irá leyendo en voz alta, sucesivamente, la tarjeta que le ha correspondido. El grupo tiene que averiguar quién la escribió discutiendo entre ellos. Cuando se ha averiguado, se toma la tarjeta, se le pone el nombre y se coloca en el panel o en la pared.

6. **Fuente:** Cascón y Martín, 2000.
7. **Notas:** Las frases pueden cambiar según el tipo de grupo y la edad de los participantes.

CUARTA SESIÓN

“Bazar mágico”

1. Definición: Juego de Conocimiento, que se trata de tomar y dejar cosas en un bazar imaginario.
2. Objetivos: Profundizar en el conocimiento interpersonal. Fomentar la cohesión y la autoestima.
3. Duración: 35 min.
4. Material: Un pizarrón o un gran mural. Gis o marcadores.
5. Desarrollo: El facilitador cuenta a l@s participantes: "Imaginen que nos encontramos en un gran bazar donde hay de todo. Este bazar es mágico y especial: cada cual puede tomar la característica que más desearía tener y, en cambio, puede dejar la que menos le gusta de sí misma. Sólo se puede entrar una vez para dejar una cosa y tomar otra. Cada persona escribe en un papel lo que dejaría y en otro lo que tomaría, poniendo entre paréntesis su nombre. El pizarrón o mural estará dividido en dos secciones: "TOMAR" y "DEJAR". Una vez que todas las personas tengan escritos sus papeles van "entrando al Bazar" y colocando su papel en el lugar respectivo. A continuación, se hace la puesta en común, comunicando las razones o motivos de sus elecciones.
6. Evaluación: ¿Qué dificultades encontraste? ¿Cómo te sentiste a lo largo de la dinámica? Se puede intentar llegar a alguna conclusión teniendo en cuenta el contenido del pizarrón?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.

“Fila de cumpleaños”

1. Definición: Juego de Comunicación, se trata de hacer una fila ordenada, comunicándose sin palabras
2. Objetivos: Aumentar la concentración, la escucha/ atención y otras formas de comunicación no verbal.
3. Duración: 15 min.
4. Consigna de Partida: el juego se hace en silencio
5. Desarrollo: L@s participantes tiene que hacer una fila según el día y mes de su cumpleaños de enero a diciembre. Tendrán que buscar la manera de entenderse sin palabras. No importa tanto el hecho de que salga bien la fila, como el trabajar juntos y el comunicarse.
6. Evaluación: ¿Qué problemas han surgido? ¿Qué elementos han favorecido la comunicación? Se puede tratar el tema de los diferentes canales de comunicación y como facilitan o dificultan la misma.
7. Fuente: Cascón y Martín, 2000.

“Y tu que tal dialogas”

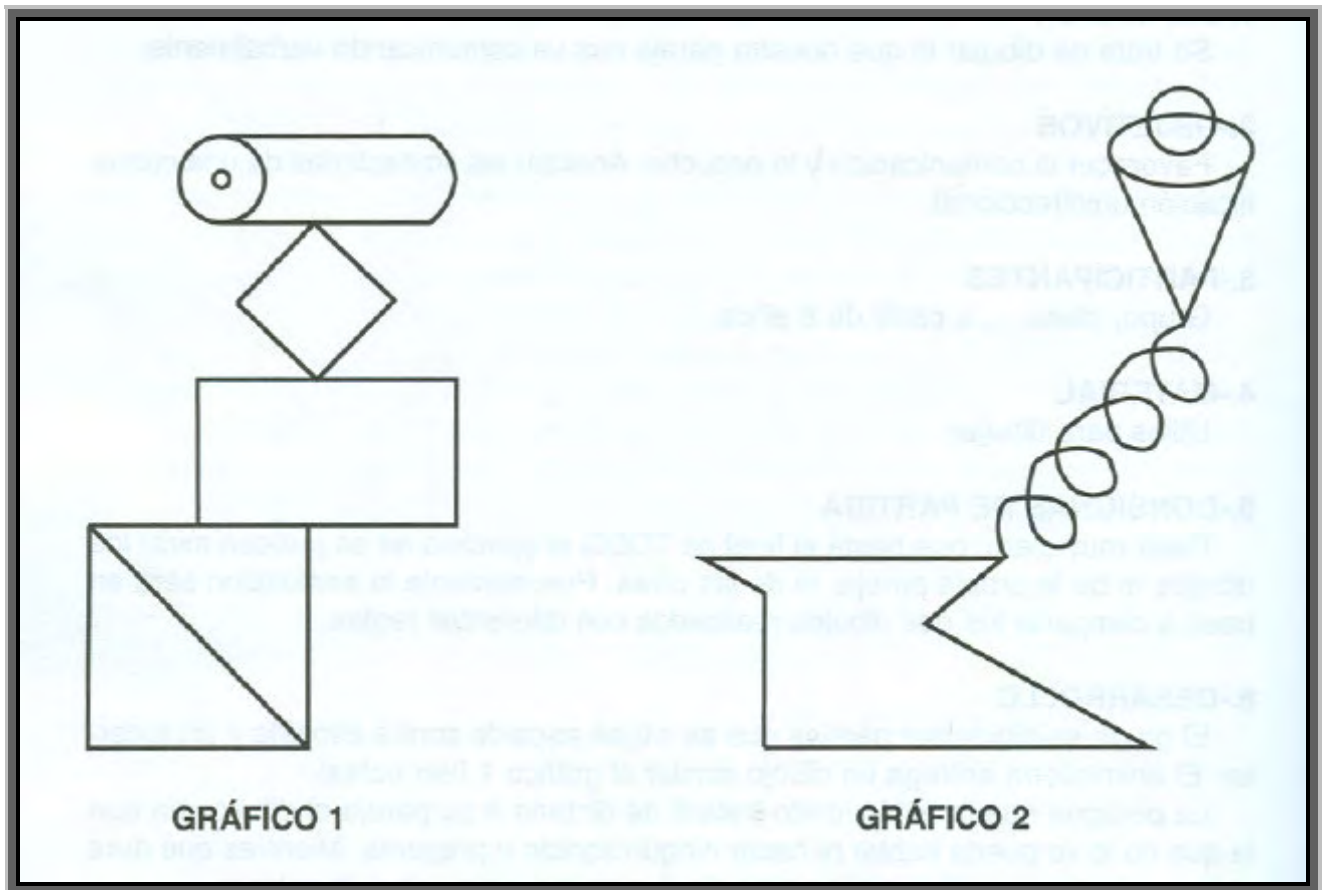
1. Definición: Una serie de preguntas que nos permite ver las cualidades para dialogar.
2. Objetivos: Identificar si cuenta con las siguientes cualidades:
 - Apertura hacia las otras personas.
 - Respeto y empatía.
 - Escucha activa.
 - Utilización de un lenguaje comprensible para la otra persona.
 - Serenidad y tiempo.
3. Duración: 10 min.
4. Material: Hoja de preguntas
5. Desarrollo: Se les pedirá a los participantes que contesten a las siguientes preguntas con SI o con NO. Después se les dará el puntaje para que se evalúen.
6. Evaluación: Eres un buen conversador si has contestado afirmativamente a: 2, 5, 7, 9, 11, 13,15, 17 y 18.
7. Fuente: Iglesias, 1999.
8. Notas:

Y tu que tal dialogas

1. Prefiero interrumpir a la persona que está hablando, para dejar claro mi punto de vista cuanto antes.
2. Mido mis palabras, evitando herir o molestar.
3. Tiendo a dar la razón a quien tiene el poder económico o político.
4. Nunca soy el primero en comenzar una conversación.
5. Tiendo a aceptar y compartir gustos y opiniones de otras personas.
6. Prefiero no saber la verdad si ello me trae complicaciones.
7. Rectifico con facilidad si me equivoco.
8. Sólo me gusta dialogar si el tema tiene interés para mí.
9. Ante un interlocutor descontrolado y enfadado, mantengo la calma.
10. No siento curiosidad por los problemas de otras personas, ni por averiguar su causa.
11. Prefiero saber la verdad por dura y desagradable que sea.
12. Para mí el tener que hablar es una pesadilla.
13. Relativo con facilidad.
14. Siempre estoy muy seguro de lo que digo y raramente dudo de mis razones.
15. Creo que escuchando, aprendo, incluso de la gente que tiene menos estudios.
16. No me interesan las causas de los hechos, sólo los resultados.
17. Creo que debe haber un equilibrio entre escuchar y hablar.
18. Acepto que todas las personas tienen algo de razón.
19. Me enfadan mucho las personas que me llevan la contraria.

“Dictar dibujo”

1. Definición: Juego de Comunicación, se trata de dibujar lo que nuestra pareja nos va comunicando verbalmente.
2. Objetivos: Favorecer la comunicación y la escucha. Analizar las limitaciones de una comunicación unidireccional.
3. Duración: 40 min.
4. Material: Hojas, plumones y gráficos
5. Consigna de partida: Dejar muy claro, que hasta el final de TODO el ejercicio no se pueden mirar los dibujos ni de la propia pareja, ni de las otras. Precisamente la evaluación será en base a comparar los dos dibujos realizados con diferentes reglas.
6. Desarrollo: El grupo se divide por parejas que se sitúan espalda contra espalda y sin tocarse.
 - El facilitador entrega un dibujo similar al gráfico 1 (ver notas).
 - La persona que lo está viendo tratará de dictarle a su pareja el dibujo, sin que la que no lo ve pueda hablar ni hacer ningún sonido o pregunta. Mientras que dura el ejercicio ninguno de los miembros de la pareja puede volver la cabeza.
 - Una vez acabado por todas las parejas (cuando quienes dictan lo consideran) y sin mirar sus respectivos dibujos, se vuelve a empezar, cambiando las reglas. Esta vez, quien dicta se da la vuelta, quedando cara a cara, y comienza a dictar, sin hacer gestos. Esta vez su pareja puede hacerle cualquier tipo de preguntas, pero no pueden verse los dibujos.
 - Podemos repetir todo el ejercicio cambiando los roles dentro de las parejas y con un nuevo dibujo. Para la segunda vez sería bueno utilizar algo más abstracto o figuras más irregulares. (Ver gráfico 2).
7. Evaluación: Se comparan los dibujos realizados hablando y sin hacerlo. Se puede comparar el tiempo que tomó realizarlo de una forma y de otra, así como la precisión. ¿Cómo se sintieron sólo escuchando? ¿Sólo dictando? ¿Pudiendo hablar ambos? ¿Qué tipo de "comunicación" se daba en un caso y en el otro? ¿Cómo influyen otros canales: mirada, expresión de la cara, etc.? ¿Problemas de la comunicación verbal?
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.
9. Notas:



“Cintas de prejuicios”

1. **Definición:** Juego de Comunicación se trata de mantener una discusión en la que cada persona tiene una "etiqueta".
2. **Objetivos:** Analizar cómo influyen los estereotipos en la comunicación.
3. **Duración:** 20 min.
4. **Material:** Etiquetas
5. **Consigna de partida:** El facilitador prepara cintas para colocar alrededor de la cabeza con diversos estereotipos: "listo", "pesada", "siempre esta en las nubes", "sabelotodo", "tonto", "ingenuo", "mandón".
6. **Desarrollo:** El facilitador coloca a la altura de la frente las cintas sin que sean vistas por la persona a la que se le coloca. Una vez que todas las personas tienen las cintas puestas se propone un tema a discutir. Cada cual tratará a las demás personas, durante la discusión, en base a lo que para ella significa el estereotipo que le ve en la frente. No hay que decir abiertamente lo que pone, sino tratar a esa persona con la idea que tienes de una persona que respondiera a esa "etiqueta".

7. Evaluación: ¿Cómo afecta a la comunicación la primera imagen que te formas de alguien? ¿o la que te dan? ¿Cómo se sintieron? ¿Se valora lo mismo la palabra de todo el mundo? ...
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.
9. Notas: Se puede hacer en el transcurso de una clase, toda una mañana, durante un desayuno, etc.

“La historia”

1. Definición: Juego de Comunicación se trata de completar una historia.
2. Objetivos: Permite reflexionar sobre la interpretación que hacemos de hechos, cuando nos cuentan o leemos algo. Ver cómo los conceptos tienen un contenido a partir de la vida real.
3. Duración: 20 min.
4. Material: Una hoja de claves de respuestas para el facilitador. Hojas de papel y lápices para l@s participantes.
5. Desarrollo: Puede trabajarse de forma individual o por grupos.

- Se lee la historia detenidamente; l@s participantes escuchan.

"Un hombre de negocios acababa de apagar las luces de la tienda cuando un hombre apareció y le pidió dinero. El dueño abrió una caja registradora. El contenido de la caja registradora fue extraído y el hombre salió corriendo. Un miembro de la policía fue avisado rápidamente".

- Cada participante, o por grupos, contestan el "cuestionario" sobre los conceptos, que el facilitador lee en grupo.
 - Una vez contestado el "cuestionario", el facilitador pregunta en base a la hoja "clave de respuestas".
6. Evaluación: Esta dinámica nos permite ver cómo hay palabras que encierran conceptos, ideas determinadas sobre las cosas, por ejemplo relaciona directamente al hombre de negocios con el dueño, ¿por que? Nos permite analizar que una descripción de los puros hechos no es suficiente para emitir un juicio ni para hacer una interpretación
 7. Fuente: G. Bustillo y L. Vargas, <http://www.edualter.org/material/euskadi/historia.htm>
 8. Notas:

| FICHA DE TRABAJO: LA HISTORIA | |
|---|--|
| I. AFIRMACIONES | |
| Cada participante deberá contestar V (verdadero), F (falso) o ? (no sabe) a cada pregunta. | |
| 1. Un hombre apareció después que el dueño apagó las luces de su tienda. | |
| 2. El ladrón era un hombre. | |
| 3. El hombre que apareció no pidió dinero. | |
| 4. El hombre que abrió la caja registradora era el dueño. | |
| 5. El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y salió corriendo. | |
| 6. Alguien abrió una caja registradora. | |
| 7. Después de que el hombre que pidió dinero extrajo el contenido de la caja, huyó a toda carrera. | |
| 8. Aunque la caja registradora contenía dinero, la historia no dice cuánto. | |
| 9. El ladrón demandó dinero del dueño. | |
| 10. Un hombre de negocios acababa de apagar las luces cuando un hombre apareció dentro de la tienda. | |
| 11. Era a plena luz de día cuando el hombre apareció. | |
| 12. El hombre que apareció abrió la caja registradora. | |
| 13. Nadie demandó dinero. | |
| 14. La historia se refiere a una serie de eventos en los cuales únicamente se mencionan tres personas: el dueño de la tienda, un hombre que demandó dinero y un miembro de la fuerza pública. | |
| 15. Los siguientes eventos ocurrieron: Alguien demandó dinero, una caja registradora fue abierta, su contenido fue extraído y un hombre huyó de la tienda. | |

II. CLAVE DE RESPUESTAS

1. ? -¿Estás segur@ de que el "hombre de negocios" y el dueño son la misma persona?
2. ? -¿Puede hablarse de un "robo" necesariamente? Tal vez el hombre que pidió dinero era el rentero, o el hijo del dueño. Ellos a veces piden dinero
3. F -Una fácil para que no se os caiga la moral.
4. V -El artículo "el" que antecede al sustantivo "dueño" no deja lugar a duda.
5. ? -Podría parecer poco probable pero la historia no necesariamente lo excluye.
6. V -La historia dice que el dueño abrió la caja registradora.

7. ? -No sabemos quién extrajo el contenido de la caja, ni es necesariamente cierto que el hombre haya huido.
8. ? -La afirmación es dudosa: la caja registradora pudo (o pudo no) haber contenido dinero.
9. ? -Un robo de nuevo.
10. ? -¿No es probable que el hombre haya aparecido frente a una ventana, o se haya quedado en la puerta, sin haber realmente entrado en la tienda?
11. ? -Las luces de las tiendas generalmente permanecen encendidas durante el día.
12. ? -¿No sería posible que el hombre aparecido haya sido el dueño?
13. F -La historia dice que el hombre que apareció pidió dinero.
14. ? -¿Son el dueño y el hombre de negocios la misma persona? ¿O son dos personas diferentes? Lo mismo puede preguntarse del dueño de la tienda y el hombre que apareció.
15. ? -¿Huyó? ¿Acaso no pudo alejarse a toda carrera en un auto? ¿O en algún otro medio?

“El elefante y los seis sabios”

El conflicto es tan viejo como la historia misma. El ser humano siempre ha intentado conocer su mundo y comunicarse con los demás. Aunque esto no es fácil ya que no todas las personas ven los problemas de la misma forma. Si lees este viejo cuento de la India descubrirás una de las causas de la falta de entendimiento entre las personas.

Érase una vez seis hombres sabios que vivían en una pequeña aldea.

Los seis sabios eran ciegos. Un día alguien llevó un elefante a la aldea. Los seis sabios buscaban la manera de saber cómo era un elefante, ya que no lo podían ver.

"Ya lo sé", dijo uno de ellos. "¡Palpémoslo!". "Buena idea", dijeron los demás. "Ahora sabremos como es un elefante". Así, los seis sabios fueron a "ver" al elefante. El primero palpó una de las grandes orejas del elefante. La tocaba lentamente hacia adelante y hacia atrás. "El elefante es como un gran abanico", gritó el primer hombre. El segundo tanteó las patas del elefante. "Es como un árbol", exclamó. "Ambos estáis equivocados", dijo el tercer hombre. "El elefante es como una sogá". Éste le había examinado la cola.

Justamente entonces el cuarto hombre que examinaba los finos colmillos, habló: "El elefante es como una lanza". "No, no", gritó el quinto hombre. "Él es como un alto muro", había estado palpando el costado del elefante. El sexto hombre tenía cogida la trompa del elefante. "Estáis todos equivocados", dijo. "El elefante es como una serpiente".

"No, no, como una sogá".

"Serpiente".

"Un muro".

"Estáis equivocados".

"Estoy en lo cierto".

Los seis hombres se ensalzaron en una interminable discusión durante horas sin ponerse de acuerdo sobre cómo era el elefante.

Probablemente esta historia te ha hecho sonreír, ya que, ¿Cuál es el problema?

¡Eso es! Cada hombre podía "ver" en su mente sólo lo que podía sentir con sus manos. Como resultado cada uno se reafirmaba en que el elefante era como él lo sentía. Ninguno escuchaba a los demás.

Esos hombres estaban inmersos en un conflicto basado en la percepción (lo que creían "ver").

Afortunadamente su conflicto no tuvo un final violento. Aunque, desafortunadamente todavía no saben como son los elefantes.

Puedes ayudarles

¿De qué forma los hombres podrían descubrir como son los elefantes? Escribe tu final.

Fuente: Seminario de Educación para la paz. A.P.D.H.

<http://www.edualter.org/material/euskadi/elefante.htm>

“Meta/Deseo”

1. Definición: Juego de Resolución de conflictos, se trata de describir conflictos y buscar soluciones en grupo
2. Objetivos: Aprender a explicar todos los detalles de un conflicto y estimular la imaginación y creatividad en búsqueda de soluciones. Favorecer la afirmación de un@ mism@ y el apoyo del grupo ante los conflictos.
3. Duración: 30 min.
4. Material: Pizarrón, gises y hojas de rotafolio y marcadores
5. Consigna de partida: Formar grupos de 5.
6. Desarrollo:

INTRODUCCIÓN

Este proceso es muy útil para resolver conflictos específicos en un grupo. Se trata de un proceso muy estructurado; de ahí que sea esencial que todo el grupo comprenda que:

- El problema pertenece a una persona; l@s demás forman un equipo para resolverlo.
- La persona que tiene el problema no será criticada, sólo se le harán preguntas para pedir aclaraciones.
- Nadie del grupo criticará ni discutirá las ideas de l@s demás.

Una persona hace de moderador/a y otra de presentador/a (la que tiene el problema). No tienen que ser siempre las mismas las que hacen estos papeles. El moderador/a:

- Anima la conversación.
- Ayuda a aclarar las preguntas.

- Escribe (en hojas grandes) todo lo que se dice, utilizando en la medida de lo posible las palabras de l@s que hablan.
- Está atento.
- Aligera el proceso con entusiasmo.

La dimensión del grupo más deseable es de ocho o diez personas. Durante la sesión l@s participantes apuntan en papeles las ideas que no tienen tiempo de expresar, y se los entregan después al “presentador/a”.

EL PROCESO

I. Identificar el conflicto

Esta etapa es opcional. Puede suceder que el grupo ya haya decidido el conflicto a solucionar. En tal caso, se elige un presentad@r antes de pasar a la siguiente etapa. El moderador/a también puede pedir que salgan unos voluntari@s antes para explicarle sus problemas, luego él/ella elige uno antes de empezar.

Se hace una tormenta de ideas sobre los problemas que le gustaría al grupo tratar. No hay que entrar en detalles; el moderador/a hace una lista, que expondrá a la vista de tod@s.

Con la ayuda del moderador/a, el grupo decide cuáles son los problemas a tratar, y en qué orden.

II. Explicar el conflicto

La persona que sugirió el primer problema de la lista se convierte en “presentadora”. Durante unos tres minutos, explica los detalles diciendo:

- Por qué es un problema.
- Por qué lo es para ella más que para otras personas.
- Las posibles soluciones que ya haya pensado.
- Cuál sería la solución, por improbable y fantasiosa que parezca, que, de darse, lo arreglaría todo.

Durante estos tres minutos tod@s apuntan sus ideas.

El moderador/a pregunta al presentador/a cuál es la cuestión que más le gustaría que se tratara. Este/a contesta con una frase que empieza por “cómo hacer para...” o algo parecido (las frases que empiezan así parecen estimular la búsqueda de soluciones). El facilitador escribe en una hoja grande este “Cómo hacer para...” y todos los “comos” que puedan venir luego. Todo el grupo, incluido el presentador/a, propone “metas/deseos” sobre el conflicto utilizando la forma “Cómo hacer para...”

III. Trabajar el conflicto en busca de soluciones

El moderador/a pide al presentador/a que elija las ideas más atractivas y que conteste a una de ellas con una “respuesta específica” (esta respuesta consiste en señalar por lo menos tres cosas interesantes y atractivas de la idea y en identificar un “hueco” que habría que llenar para que fuese posible). Se apunta todo en una hoja, las ideas buenas a un lado y los “huecos” a otro. Pensar en forma de hoja de balance nos ayuda a encontrar maneras de cambiar positivamente el equilibrio.

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

El presentador/a hace una pregunta empezando “Cómo hacer para...” sobre el aspecto que todavía hay que trabajar para que la solución sea factible.

Con la fórmula “Cómo hacer para...” el grupo lanza una tormenta de ideas sobre posibles soluciones o maneras de alcanzar la “meta/deseo”, desarrolla con el grupo, usando más “respuestas específicas” hasta que se encuentre una o más que el presentador/a considere posibles. Es mejor que sean varias, para que el presentador/a no quede bloqueado en un “o esto o nada”.

El moderador/a pide al presentador/a que explique los pasos concretos que va a dar para aplicar la solución, y que decida un plazo (mañana, la semana que viene) para dar esos pasos.

El moderador/a entrega al presentador/a todas las hojas en que se han apuntado los “cómo hacer para...”. Cuando termina la sesión, el presentador/a puede consultar más a l@s participantes que no tuvieron tiempo para desarrollar sus ideas.

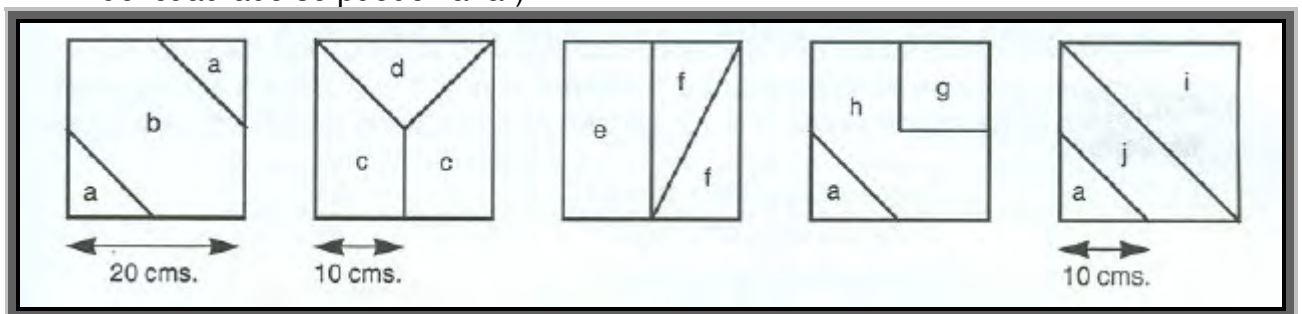
Ahora el grupo puede ocuparse de otra “meta/deseo” o cambiar de problema y de presentador/a.

7. Evaluación: ¿Cómo se ha sentido cada un@? ¿Qué le han aportado los demás?
8. Fuente: Cascón y Papadimitriou, 2000 y Cascón y Martín, 2000.

QUINTA SESIÓN

“Cuadrados cooperativos”

1. Definición: Juego de Cooperación se trata de reconstruir 5 cuadrados entre tod@s l@s participantes
2. Objetivos: Fomentar la colaboración y la idea de trabajar cooperativamente.
3. Duración: 20 min.
4. Material: Cartulinas con las piezas, sobres y bolígrafos.
5. Consigna de partida: Previamente el facilitador habrá de preparar los cuadrados en cartulina, siguiendo las indicaciones del dibujo (el tamaño total del cuadrado se puede variar).



Una vez recortados los cuadrados y sus respectivas piezas, se toman 5 sobres, que se marcarán con las letras A, B, C, D y E. A continuación distribuiremos las piezas en los sobres de la siguiente manera:

Sobre A: piezas a, c, h, i.
Sobre B: piezas a, a, a, e.
Sobre C: pieza j.
Sobre D: piezas d, f.
Sobre E: piezas b, c, f, g.

Las piezas se pueden distribuir de forma diferente en sucesivos juegos

- 6. Desarrollo:** Formamos los subgrupos de 5 participantes, cada un@ de los cuales recibe un sobre que podrá abrir al recibir la señal. De manera que cada persona del grupo tiene uno de los cinco sobres necesarios para poder construir los cuadrados. A continuación el presentador describirá el juego como un rompecabezas para el que se precisa la colaboración de tod@s, indicando las siguientes instrucciones:
Cada un@ tiene un sobre, que contiene piezas para formar cuadrados.
El juego finaliza cuando tod@s tengan delante de sí un cuadrado y todos sean del mismo tamaño.
Durante el juego no se puede hablar, ni comunicarse por gestos, ni de ninguna otra forma.
No se pueden tomar piezas de otro jugador/a, pero sí ceder piezas a otr@.
Si son varios grupos a la vez los que están realizando el juego, los que vayan finalizando pueden observar en silencio a los demás.
- 7. Evaluación:** ¿Cómo se sintieron? ¿Cómo se sintió quien tenía el sobre C? ¿Alguien se dio cuenta de que C tenía sólo una pieza? ¿Cómo llegaron a la solución? ¿Qué sintieron cuando alguien no respetaba las reglas?
- 8. Fuente:** SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.
- 9. Notas:** Este rompecabezas permite formar cuadrados diferentes, pero sólo existe una combinación válida que requiere la colaboración de tod@s.

“La telaraña”

- 1. Definición:** Juego de resolución de conflictos, se trata de que todas las personas participantes pasen a través de una "telaraña" sin tocarla.
- 2. Objetivos:** Desarrollar la capacidad colectiva de tomar decisiones y resolver conflictos. Fomentar la necesidad de cooperar. Desarrollar la confianza del grupo.
- 3. Duración:** 40 min.
- 4. Material:** Cuerda y un espacio que tenga dos postes, dos árboles, o. entre los que se pueda construir la telaraña, tachuelas y cinta canela.
- 5. Consigna de partida:** Utilizando la cuerda, construir una telaraña entre dos lados (árboles, postes,) e unos dos metros de ancho. Conviene hacerla dejando muchos espacios de arios tamaños, los más grandes por encima de un metro.
- 6. Desarrollo:** El grupo debe pasar por la telaraña sin tocarla, es decir, sin tocar las cuerdas. Podemos plantearle al grupo que están atrapados en una cueva o una prisión y que la única salida es a través de este alambre electrificado. Hay que buscar la solución para pasar los primeros con la ayuda de los demás;

luego un@ a un@ van saliendo hasta llegar al nuevo problema de l@s últim@s.

7. Evaluación: ¿Cómo se tomaron las dediciones? ¿Qué tipo de plan se siguió?
8. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.

“Splash”

1. Definición: Juego de afirmación se trata de evitar que te atrapen y librarte "queriendo" a los compañer@s.
2. Objetivos: Distenderse. Cohesionar al grupo. Tomar contacto físico. Quitar prejuicios
3. Duración: 10 min.
4. Desarrollo: El facilitador trata de atrapar a alguien, tocándole. Si lo consigue ésta será la nueva persona que intente atrapar. Para tratar de evitar que te atrapen, puedes, en cualquier momento, pararte, juntando las manos (dando una palmada) con los brazos estirados al tiempo que gritas **SPLASH**. A partir de ese momento quedas inmóvil en la posición. Para reanimar a las que están inmóviles alguien tiene que entrar dentro del hueco que forman con sus brazos y darle un beso. Mientras se está dentro de los brazos sin dar un beso, ambas personas están en zona libre, sin que puedan tocarles.
5. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro derechos Humanos, 2000.
6. Notas: Cuando el grupo es numeroso se puede hacer que varias personas "atrapen". Conviene que lleven un pañuelo o un trapo en la mano para poder identificarles. Si sólo "atrapa" un@, es importante que el espacio sea reducido para favorecer los cambios y el contacto.

“Las quince vacas”

1. Definición: Juego de resolución de conflictos que se trata de una adopción de roles sobre un conflicto entre un fabricante de abrigos de piel y un carnicero.
2. Objetivos: Identificar las actitudes y las posturas que se asumen en un conflicto; subrayar la negociación como el modo adecuado en la resolución noviolenta de conflictos noviolenta y diferenciar de manera tangible un conflicto de un seudoconfiicto.
3. Duración: 20 min.
4. Desarrollo: Se divide al grupo en parejas, asignándole a cada integrante de la pareja un rol diferente, se les indica que lean con detenimiento las consignas que implica su rol y que se ajusten a ellas para realizar la dinámica. Se le explica al grupo en general la siguiente situación, antes de que cada quien asuma su papel: un granjero está vendiendo todo su ganado porque va a residir en otra ciudad. En la actualidad le quedan solamente 15 vacas y hay dos compradores, entre ambos deben llegar a un acuerdo y decidir quién comprará las vacas. Después de la negociación los compradores explicarán al granjero el acuerdo al que llegaron y sus razones. Una vez que estén listas las personas participantes, comienzan el juego de rol. El tiempo lo impone el

grupo, es decir, el juego termina cuando todas las parejas lleguen a un acuerdo; sin embargo, puede suceder que algunas parejas no logren el acuerdo, por lo que se recomienda dar por terminada la actividad a los 30 minutos de su inicio.

5. Evaluación: Es necesario exponer por parejas el acuerdo al que llegaron o, en caso de no llegar a la meta propuesta, compartir el desarrollo del proceso: ¿cómo se dio la comunicación?, ¿cuáles fueron los argumentos?, ¿que actitudes y posturas se asumieron?, entre otras. Todo juego de rol implica la puesta en común para la evaluación de la actividad en su conjunto.
6. Fuente: Cascón y Papadimitriu, 2000.
7. Notas:

Sr/a. Martínez

Eres dueñ@ de una fábrica de abrigos de piel. No es una fábrica grande, pero es una buena manera de ganarse la vida, además de dar trabajo a varias personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente encargas y compras las pieles necesarias para los 6 meses siguientes a un intermediario argentino. Pero te acaba de informar que debido a unos problemas (políticos y comerciales) él no puede cumplir con el encargo que le habías hecho.

Sólo tienes suficientes pieles como para dos semanas más de trabajo, y acabas de aceptar varios pedidos importantes de abrigos para el extranjero. Es de vital importancia conseguir pieles de inmediato.

Hace varios días se anunció que un granjero de la localidad iba a dejar el país. Por lo tanto tiene que liquidar sus propiedades, y lo hará mediante una subasta mañana. Entre las propiedades figuran 15 vacas, decidiste hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de que se pongan a subasta. Así, ayer le telefoneaste, y él te recibió bien. No obstante te dijo que otra persona también le había sugerido lo mismo.

El granjero ha propuesto que los **tres** se encuentren mañana y él aceptará el mejor precio de entre l@s dos, o estaría de acuerdo en que un@ compre algunas y el otr@ las demás. No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha abierto una nueva fábrica de piel, y **temes que te hará competencia**. No obstante, no conoces personalmente al dueño@, ni él/ella te conoce a ti, así, **no piensas revelar quién eres o por qué quieres las vacas**. Sabes que al menos necesitas 10 de las 15 vacas o tendrás problemas serios. Estás dispuest@ a pagar más dinero por tenerlas. Incluso, en última instancia, estás dispuest@ a comprar las 15, quedarte con 10 y ofrecer las otras 5 gratuitamente. Pero es **sumamente importante tener, por lo menos, 10 vacas, y preferirías tenerlas todas**.

Sr/a. García

Eres dueñ@ de una carnicería, especializada en carne de vaca. No es muy grande, pero es una buena manera de ganarte la vida, además de dar trabajo a otras personas. En las últimas semanas te ha surgido un problema. Normalmente encargas y compras la carne necesaria para los meses siguientes a un intermediario argentino. Pero te acaba de informar que debido a unos problemas (políticos y comerciales) él no puede cumplir con el encargo que le habías hecho. Sólo tienes suficiente carne como para dos semanas más de trabajo, y acabas de aceptar varios pedidos importantes para los próximos meses. Es de vital importancia conseguir carne de inmediato.

Hace varios días se anunció que un granjero de la localidad iba a dejar el país. Por lo tanto tiene que liquidar sus propiedades, y lo hará mediante una subasta mañana. Entre las propiedades figuran 15 vacas. Decidiste hablar con el granjero y ofrecerle un precio por las vacas antes de que se pongan a subasta. Así que, ayer le telefoneaste, y él te recibió bien. No obstante te dijo que otra persona también le había sugerido lo mismo. El granjero ha propuesto que l@s tres se encuentren mañana y él aceptará el mejor precio de entre l@s dos, o estaría de acuerdo en que un@ compre algunas y el otr@ las demás. No te dijo quién era la otra persona, pero ya tienes una idea. Sabes que en el pueblo se ha abierto una nueva carnicería, y **temes que te hará competencia**. No obstante, no conoces personalmente al dueñ@, ni él/ella te conoce a ti, así, **no piensas revelar quién eres o por qué quieres las vacas**. Sabes que al menos necesitas 10 de las 15 vacas o tendrás problemas serios.

Estás dispuest@ a pagar más dinero por tenerlas. Incluso, en última instancia, estás dispuesto@ a comprar las 15, quedarte con 10 y ofrecer las otras 5 gratuitamente. Pero es **sumamente importante tener, por lo menos, 10 vacas, y preferirías tenerlas todas**.

“El loco”

1. **Definición:** Lectura comentada en la que se muestra una forma creativa de solucionar un conflicto.
2. **Objetivos:** El propósito de esta actividad es poner en práctica todos los elementos estudiados sobre el conflicto para su análisis.
3. **Duración:** 30 min.
4. **Material:** Hoja de lectura por participante, lamina de croquis de un conflicto y plumas.
5. **Desarrollo:** Se les entrega la lectura de “El Loco” pone una lamina del croquis rápido de un conflicto, para que tomen nota de los puntos a identificar durante la lectura. Es recomendable realizar la actividad individualmente.

6. Evaluación: Es importante poner en común los croquis de todas las personas participantes, por lo que se sugiere hacerlo en subgrupos. Es el momento para aclarar dudas generales sobre lo trabajado durante todo el taller
7. Fuente: Cascón y Papadimitriou, 2000.
8. Notas:

“El Loco”

"El Loco es la historia de Tiuna, una pequeña ciudad andina que se rebela contra la opresión de los magnates propietarios de la mina donde trabaja la mayoría, y contra la desvergüenza de un poder que no respeta ni a las personas ni a la tierra. " (...)

El prefecto sugirió un plan de acción.

-Si conseguimos que se rebelen contra el ejército -explicó-, el ejército intervendrá para reprimir la rebelión. Los periodistas están alerta. Si consiguen fotos, se podría incluso rodar un documental, si su excelencia lo considera oportuno...

-Éstos no se rebelarán contra los soldados -objetó su excelencia-.

-Las casas, excelencia, piense en las casas. Las han pintado de colores vivos. Pues bien, hoy mismo el ejército recibirá la orden de blanquear todas las paredes. Ya he suministrado la pintura necesaria. Bastará con unas cuantas casas. No lo permitirán. Se rebelarán.

-¿y si no se rebelan?

-Si se someten, será que aceptan nuestro poder.

El plan era diabólicamente astuto.

O rebelión abierta, o sumisión.

Empezaron por la plaza. Un pelotón de soldados comenzó a blanquear la fachada de la primera casa, y otro pelotón, la primera de la izquierda.

Blancas, por completo blancas.

Los colores vivos, las manos con forma de sol, desaparecían bajo la uniformidad del blanco.

Otro pelotón de soldados armados se apostó en las bocacalles de la plaza. Otros más, a corta distancia. Todos con armas.

Los niños fueron los primeros en asomarse a mirar. Después las mujeres. Y por fin, los hombres.

Querían destruir lo que ellos habían hecho: eso estaba claro. Estaba claro que querían volver a dejar las cosas como estaban antes. El blanco clausura los colores, el blanco mata a Tiuna.

Belcebú llegó a la carrera. Y con ella Rafael el Niño, Anita, José, Carlos, Jorge, Miguelito, Asunción.

-¿Por qué?- preguntó Belcebú, poniéndose delante del soldado que estaba embebiendo el pincel en pintura.

-¿Qué quieres? le preguntó el soldado. Se sintió alegre. La moza era bella, así tan llena de fuego, con aquellos ojos azules, extraños. Y estaba a un palmo de él.

-¿Porqué borran los colores de nuestras casas?- inquirió Belcebú. Sus ojos iban perdiendo el azul que los hacía luminosos, magníficos; se hacían grises, fríos, cortantes. El soldado se sintió incómodo. Se volvió a sus compañeros. Uno de éstos

mandó a Belcebú que se alejara.

-¿Porqué?- replicó Belcebú -Las casas son nuestras. ¿Qué quieren ustedes?

-Nosotros hacemos lo que nos ha sido ordenado. Nos han ordenado blanquear las casas, y eso hacemos. Si tienes algo que decir, ve donde el capitán.

-Tú entretanto, no pintes- insistió Belcebú poniéndose entre la pared y el soldado con la brocha.

Sus amigos la imitaron. Tenían miedo, es verdad, pero se sentían dispuestos a luchar.

Entonces, los hombres se unieron a los jóvenes y la expresión de sus rostros era amenazante. Los soldados, mozos también, también indios, reclutados en aldeas lejanas, retrocedieron indecisos. No sabían que hacer.

-Apártense- dijo el cabo. -Apártense o...

No dijo que haría si no se apartaban; pero no aceptaba, ni consentía que otros aceptaran, que aquellos hombres les impidiesen -a ellos, soldados- cumplir las órdenes recibidas.

Mientras se tratara sólo de muchachos, la cosa podía pasar. Pero habiendo de por medio hombres, adultos, no. Era un acto de prepotencia, de rebelión contra los soldados; por lo tanto, rebelión contra el estado, contra el orden establecido.

Mandó dejar los cubos de pintura en tierra y empuñar los fusiles.

Intervinieron las mujeres.

Cogieron a los hombres por los brazos, y gritando, rogándoles, los sacaron al medio de la plaza.

-Vámonos, vámonos a casa -imploraban-. No se hagan matar inútilmente. Una pared, blanca o de colores, no es más que una pared.

-De colores, son nuestras paredes -replicó Belcebú-. Blancas son las paredes de ellos. Las mujeres bloqueaban a los hombres en el centro de la plaza. El grupito de los jóvenes seguía pegado al muro.

-Quítate de ahí- ordenó el cabo.

-Prueba a mojar la brocha y verás- dijo Belcebú, sibilante.

-¿Ah, sí? ¿Qué me vas a mostrar?- La pregunta del cabo no sólo era burlona, sino además insultante.

Rafael el Niño rugió:

-No la toques o si no...

La cara del cabo se volvió terriblemente seria. Nadie podía amenazarle de aquel modo, y menos delante de una moza.

-¡Calla!-Ordenó Belcebú a Rafael-. Y tú, déjanos en paz. No los ha llamado nadie, a ustedes. Y las casas nos gustan así, como las hemos pintado.

-A mí, los colores de las casas me importan un pimiento. Y menos me importa blanquearlas. Pero me han dicho que pinte, y pinto.

-Así, si te dicen que me degüelles, me degüellas; sin motivo, sólo porque te lo mandan comentó, sarcástica, Belcebú.

El cabo rió brevemente antes de responder:

-Yo no degüello, yo obedezco.

-¿Obedeces sin pensar?

-¡Cállate de una vez! Hago lo que me dicen que haga. Así es un soldado.
-Eso es. Obrar sin razonar. Eso es lo que ellos quieren que hagan ustedes. Es lo que quieren que hagamos también nosotros. Pero nosotros hemos hecho lo que hemos creído justo, lo que teníamos derecho a hacer.
-Bueno. Ahora te vas a terminar el discurso en la plaza, donde están los otros. Nosotros vamos a seguir blanqueando, ¿de acuerdo?
-La moza tiene razón- murmuró un soldado, al tiempo que mojaba en pintura la brocha.
-Puede ser -replicó el cabo-; pero nos han dicho que blanqueemos, y blanqueamos, ¿entendido? Venga, adelante.
Los soldados levantaron las brochas, pero sin energía, indecisos.
-Fuera de ahí, o los hecho yo a patadas en el culo- ordenó el cabo. Se le estaban crispando los nervios y estaba dispuesto a hacerse obedecer. Cogió el fusil y le quitó el seguro.
-Fuera -ordenó secamente-. Fuera o disparo.
Belcebú rió. Una risa nerviosa, pero nadie se dio cuenta.
Sólo ella sabía cuánto miedo había en aquella carcajada que brotaba, incontenible, de su garganta.
-¡Dale! -Incitó-. Así blanquearás y harás agujeros, como un cretino.
Lo único que detenía aún al cabo era que quien así le provocaba era una muchacha. Y hermosa además. Pero ¿por qué diablos aquélla, en vez de irse a hilar, estaba allí tocándole las narices?
De la calle del fondo fue acercándose una patrulla. Fusiles prontos, seguros quitados. Un sargento, pistola en mano, venía casi al trote.
El Loco fue más rápido.
Llegó riendo, seguido de Nieves.
-¡Bonito, bonito, jugamos, jugamos! -Gritaba-. ¡El muro es más bonito!
Se metió entre el cabo y Belcebú.
-Apártate, Yajén-advirtió la muchacha.
El Loco rió.
-¡Vete!- ordenó el cabo.
-¡Bonito!- El Loco cogió de manos de un soldado una brocha y trazó con ella una línea blanca por encima de Belcebú, Rafael, Anita, José, Carlos, Miguelito y Asunción, sobre el muro.
Entre risas, Nieves le imitó, dibujando otra raya.
-Eso es, eso es, coloreamos, coloreamos- incitó el Loco sin dejar de reír, y cogiendo la mano de un soldado que contemplaba aturdido la escena la guió trazando una tercera línea que pasaba sobre los cuerpos de los jóvenes y concluía en el muro.
-¡Fuerza, fuerza!... ¡Luz y más luz!... ¡Los soldados aman la luz! Venga, venga, todo luz, los soldados aman la luz...
Belcebú entendió, y seguida por otros se colocó de manera que la línea pudiese continuar.
-¡Ánimo, amigo! -Gritó el Loco al cabo-. Marchemos, ésa es la orden.
El cabo sonrió. Sí, caramba, era mejor así. No desobedecía y al mismo tiempo no

fastidiaba a aquella pobre gente, igual a su pobre gente. .

Cuando el sargento, que había asistido a la última parte de la escena, preguntó si allí pasaba algo, el cabo, riendo, respondió que no, que todo iba muy bien, muy bien. Los soldados reían, y las personas pegadas a las paredes de las casas aumentaban en número.

Así en las paredes quedaban dibujadas las siluetas de los pobladores de Tiuna. Blancos los muros, de colorines las siluetas.

Todos participaron siguiendo al Loco y a Nieves, mientras Anita, con el perro detrás corrían al almacén de Doña Ida en busca de pinceles para que los niños jugasen también. Hasta el alcalde se dejó blanquear, pegado a la fachada de la casa del Juez. Y su figura destacaba frente al portal. En el sitio de la cabeza quedó una de las antiguas manotadas del Loco: Amarilla, Amarilla, Oro, semejante a un sol naciente.

“Robots”

1. Definición: Juego de Resolución de conflictos, se trata de localizar el interruptor de apagado de un robot.
2. Objetivos: El propósito de la actividad es estimular la búsqueda de soluciones creativas y fuera de lo convencional a los conflictos.
3. Duración: 10 min.
4. Desarrollo:
 - El grupo se divide en parejas, se pide que una persona de cada pareja salga del aula junto con el facilitador para que les explique cuál va a ser su papel en la actividad, y solicita a las demás personas participantes que permanezcan en el salón.
 - A las personas que salieron se les explica que van a ser unos robots, los cuáles se estarán moviendo hasta que su pareja encuentre el botón para apagarlos. Se especifica que todas tendrán el botón en la misma parte y se acuerda el lugar.
 - Al terminar de dar las indicaciones entran al salón y el facilitador explica al resto del grupo la situación:
 - Su pareja es un robot, al que tendrán que apagar, para eso deben buscar el botón que se encuentra en alguna parte del cuerpo de su pareja.
 - La primera parte de la actividad termina cuando todas han apagado a su robot. Se cambian ahora los papeles; salen ahora las otras personas y en esta ocasión cada quién elegirá la parte de su cuerpo en donde estará el botón.
5. Evaluación: Se dan a conocer las consignas de cada grupo de Robots y se comentan sentimientos, estrategias, roles de cooperación o competencia.
6. Fuente: Cascón y Papadimitriu, 2000.

“Conflicto de números”

1. Definición: Se trata de formar combinaciones de números.
2. Objetivos: Favorecer la colaboración y comunicación. Estimular la búsqueda de soluciones creativas a los conflictos
3. Duración:
4. Material: Tarjetas con números del 1 al 0 (tantas como participantes).
5. Desarrollo: Todas las personas se colocan la tarjeta con su número en el pecho. El facilitador va diciendo números de diversas cifras. L@s participantes intentarán formar estos números entre ell@s pudiendo utilizar fórmulas matemáticas: sumas, restas, multiplicaciones, divisiones; y sobre todo la imaginación (un número aliado del otro). Hay que intentar evitar que queden participantes aislados.
6. Evaluación: ¿Cómo se dio la colaboración? ¿Qué roles se dieron? ¿Qué soluciones?
7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000.
8. Notas: Se puede intentar que cada número lo forme todo el grupo. O intentarlo sin poder hablar.

“Barómetro de confianza”

1. Definición: Juego de confianza, consiste en responder a una escala para "medir" el grado de confianza y de "acuerdo" que hay en un grupo de trabajo.
2. Objetivos: Evaluar el grado de confianza y acuerdo
3. Duración: 20 min.
4. Material: Material para escribir. Fichas con las expresiones enunciadas.
5. Desarrollo: Cada persona debe responder a la escala que se presenta más adelante. El facilitador muestra cada una de las expresiones en una tarjeta o ficha, tal como aparece en la escala. La primera serie de expresiones se refiere al grupo; la segunda a los miembros. Hay que ordenar las dos series de tarjetas, cada una por un lado, de forma que la expresión que mejor vaya con la opinión del grupo tendrá el número 1, y la que peor el número 12. A continuación se suman los números que están en los paréntesis de las 4 primeras tarjetas (por separado para cada serie de tarjetas). Luego se ponen esas sumas en la escala del barómetro "de acuerdo" que figura más a delante.
6. Evaluación: Según los autores de este barómetro, la interpretación de la escala resultante sería:
 - CONFLICTO: Mutua desconfianza; poco acuerdo sobre los objetivos y los métodos para alcanzarlos. Sentimiento de *Nosotr@s* inexistente.
 - ADAPTACIÓN: Poca confianza personal, pero progresiva aceptación de los puntos de vista. Sentimiento inicial de *Nosotr@s*.

- DESACUERDO: Creciente confianza en el plano personal, pero falta de acuerdo en el plano objetivo: creciente sentimiento de *Nosotros/as*.
- ACUERDO: Elevado grado de confianza entre los miembros del grupo. Fuerte sentimiento de *Nosotr@s*.
- Comenta cómo te has sentido, qué piensas de estos resultados.

7. Fuente: SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 200.

8. Notas:

Primera serie de tarjetas:

En el grupo he observado lo siguiente:

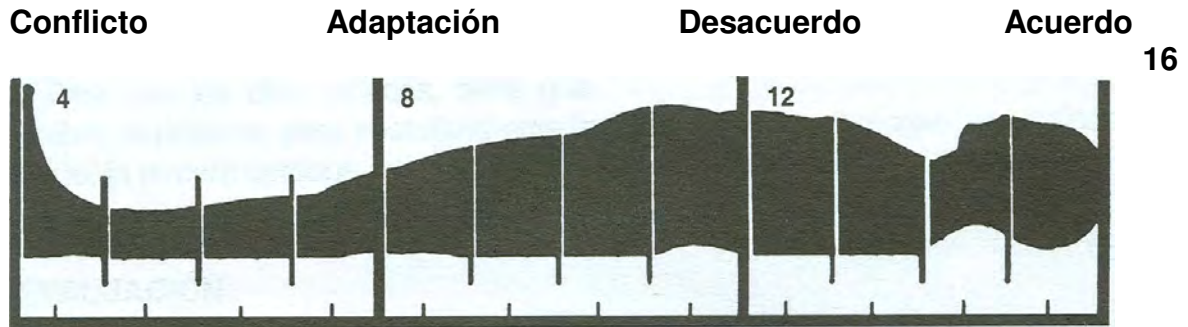
- ✚ Había mucho calor y amistad. (4)
- ✚ Abundaban los comportamientos agresivo-destructivos. (1)
- ✚ Los miembros del grupo estaban poco interesados e integrados. (2)
- ✚ Algunos miembros del grupo trataban de dominar y tomar el liderazgo.(3)
- ✚ Nos entendíamos admirablemente. (4)
- ✚ Se echaba de menos algo de ayuda. (3)
- ✚ Buena parte de las conversaciones eran intrascendentes. (1)
- ✚ Estábamos plenamente volcados en nuestro trabajo. (4)
- ✚ Tod@s fueron sumamente corteses. (2)
- ✚ Había un profundo malestar. (1)
- ✚ Trabajábamos en cuestiones de procedimiento. (2)
- ✚ Discutíamos sobre cuestiones referentes a nuestro trabajo. (3)

Segunda serie de tarjetas:

En mí mismo@ he observado lo siguiente:

- ✚ Apenas mostré interés. (2)
- ✚ Con algun@s fui amistoso y cordial. (3)
- ✚ Estuve concentrad@ en la tarea. (3)
- ✚ Fui atacad@ por vari@s. (1)
- ✚ Me adueñé del liderazgo del grupo. (3)
- ✚ Me mostré cortés con tod@s. (2)
- ✚ Mis propuestas fueron generalmente desacertadas. (1)
- ✚ Fui un simple comparsa. (2)
- ✚ Acepté fácilmente las propuestas del grupo. (4)
- ✚ Me encontraba disgustad@. (1)
- ✚ Fui vivaz y agresiv@. (3)
- ✚ Fui bien comprendido por tod@s. (4)

ESCALA DE BARÓMETRO DE CONFIANZA



“Siluetas de aprecio”

1. **Definición:** Juego de afirmación, consiste en que cada jugadora dibuje su propia silueta para luego ser valorada positivamente.
2. **Objetivos:** Identificarse con su cuerpo. Favorecer la autoestima. Estimular la actitud de valoración positiva ante otras personas.
3. **Duración:** 20 min.
4. **Material:** Hojas de rotafolio, útiles de dibujar y tijeras.
5. **Desarrollo:** Se coloca el papel continuo sobre la pared para que las personas del grupo, por parejas, dibujen sus siluetas. Después se recortan y se pintan, colocándose en la pared para que sean rellenadas con frases afirmativas por las demás personas del grupo.
6. **Fuente:** SEDUPAZ y Asociación Pro Derechos Humanos, 2000
7. **Notas:** Se pueden hacer siluetas de una sola persona cada semana, hasta completar el grupo. O bien en un momento dado la de alguna persona que necesita ser afirmada.

5.2.3. MATERIALES

| Material | Cantidad | Material | Cantidad |
|-----------------------------------|----------------|----------------------|----------|
| Hojas de rotafolio | 34 | Cojines o sillas | 22 |
| Marcadores de colores | 30 | Pelota de esponja | 1 |
| Hojas de papel | 100 | Monturas de lentes | 8 |
| Diurex, maskin tape, cinta canela | 1 de c/u | Etiquetas de colores | 20 |
| Plumas y lápices | 30 de cada uno | Vasos desechables | 100 |
| Hojas de colores | 30 | Estambre | 3 bolas |

CAPÍTULO 5. PROPUESTA DE TALLER

| | | | |
|-------------------------|-----------------------|-------------------------------|--------------|
| Urnas | 5 | Cobijas | 5 |
| Etiquetas grandes | 20 | Resorte | 8 metros |
| Paliacates | 20 | Grabadora | 1 |
| Gis (en caso necesario) | Un paquete de colores | Música | La necesaria |
| Sobres | 5 | Cartulinas | 15 |
| Cuerda | 30 metros | Pinturas digitales de colores | 20 |
| Tachuelas | 60 | Etiquetas pequeñas | 20 |

5.2.4. EJERCICIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación del curso será de forma cualitativa durante la aplicación del taller se utilizarán los siguientes juegos:

- **Evaluación inicial: Pasillos imaginarios.** Juego de cooperación que permite identificar los tipos de conflicto y estrategias de negociación. Observar ¿Qué dificultades encontraron?, ¿Qué hicieron para solucionarlo?, ¿Cómo se comunicaron?, ¿Cómo se sintieron?, ¿Qué acciones ejercieron para alcanzar la consigna?, ¿Cómo se sintió el grupo?
- **Evaluación continua: Valentinas.** Juego de afirmación. Permite observar como se va desarrollando la atmósfera grupal, la confianza, y el sentimiento de pertenencia en el grupo. ¿Todos participaron?, ¿Todos recibieron valentinas por igual?, ¿Cómo recibieron las valentinas?
- **Evaluación final: Las 15 vacas.** Juego de resolución de conflictos que permitirá la identificación las actitudes y posturas que se asumen en un conflicto; subrayar la negociación como el modo adecuado en la resolución de conflictos no violenta y diferenciar de manera tangible un conflicto de un pseudoconflicto. Es necesario exponer por parejas el acuerdo al que llegaron o, en caso de no llegar a la meta propuesta, compartir el desarrollo del proceso: ¿cómo se dio la comunicación?, ¿cuáles fueron los argumentos?, ¿que actitudes y posturas se asumieron?, entre otras. Todo juego de rol implica la puesta en común para la evaluación de la actividad en su conjunto.
- **Evaluación final: Meta / Deseo.** Juego de resolución de conflictos. Se observará que los participantes explican todos los detalles de un conflicto y como surge la imaginación y creatividad en búsqueda de soluciones. Favorece la afirmación de un@ mism@ y el apoyo del grupo ante los conflictos. ¿Cómo se ha sentido cada un@? ¿Qué le han aportado los demás?

- **Evaluación final: Barómetro de confianza.** Juego de Resolución de conflictos. Según los autores de este barómetro permite medir la confianza que existe dentro del grupo de trabajo.
 - CONFLICTO: Mutua desconfianza; poco acuerdo sobre los objetivos y los métodos para alcanzarlos. Sentimiento de *Nosotr@s* inexistente.
 - ADAPTACIÓN: Poca confianza personal, pero progresiva aceptación de los puntos de vista. Sentimiento inicial de *Nosotr@s*.
 - DESACUERDO: Creciente confianza en el plano personal, pero falta de acuerdo en el plano objetivo: creciente sentimiento de *Nosotr@s*.
 - ACUERDO: Elevado grado de confianza entre los miembros del grupo. Fuerte sentimiento de *Nosotr@s*.
- NOTA: Dichas evaluaciones en forma conjunta permitirán determinar el impacto del taller en los participantes. Se espera observar que su forma de resolver los conflictos sea de manera no violenta.

Evaluación del Taller: Es un cuestionario con preguntas específicas acerca del contenido del taller, el manejo de sus técnicas, el desempeño del facilitador. Su aplicación tiene el propósito de identificar todos aquellos aspectos que sean factibles de mejora o cambio. A continuación se presenta el formato:

EVALUACIÓN DEL TALLER

Fecha: _____
Lugar: _____
Facilitador(es): _____

Su ayuda al suministrar esta información, contribuirá a la mejora de futuros eventos.

1. Evaluación del taller:

1.1 Defina en dos palabras ¿cómo le pareció el taller?

1.2 ¿El taller le permitió crear sus propios conceptos?

SI ()

NO (),

¿Por qué? _____

1.3 El tiempo empleado fue:

Apropiado ()

Limitado ()

Largo ()

1.4 Los materiales utilizados fueron:

Insuficientes ()

Suficientes ()

Exagerados ()

2. Evaluación temática

2.1 Como resultado de lo aprendido en el taller. ¿Qué mejoras espera lograr en su trabajo?

2.2 De los temas tratados, indique cuales son de total aplicación y utilidad o el de otras personas, cuáles son parcialmente aplicables y útiles y cuáles totalmente irrelevantes

| a) Temas totalmente aplicables | En mi área | En otras áreas |
|----------------------------------|------------|----------------|
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| b) Temas parcialmente aplicables | | |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| c) Temas irrelevantes | | |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |
| _____ | _____ | _____ |

2.3 En síntesis, escriba dos ideas importantes que aprendió en el taller y que le pueden servir para su vida.

2.4 ¿Qué cambios haría usted al taller?

3. Evaluación del facilitador

En este apartado se pide que evalúe al facilitador marcando el número que más se acerque a su opinión: 1. Deficiente. 2. Malo. 3. Regular. 4. Muy bueno. 5 Excelente.

- | | | | | | |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|
| 1. Manejo del grupo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Manejo de la información | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|---|---|
| 3. Favoreció un clima cooperativo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Resolvió dudas oportunamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Asistió puntualmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Uso de materiales adecuado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

¡GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!



CONCLUSIONES

*“Dale a un niño un martillo, y pronto
encontrará que todo necesita ser clavado”*

Abraham Kaplan

Cada vez que se busca una explicación del comportamiento del ser humano y se encuentra una respuesta, que no podemos afirmar como absoluta, pero que es significativa cuando ayuda a entender y a facilitar la manifestación de ese y otros comportamientos, hacia el bienestar y el desarrollo de la persona, se hace evidente que entre mas se busque mas se encuentra en el universo de posibilidades que es el ser humano. Dentro de ese universo se plantea el presente trabajo como una alternativa para resolver los conflictos en un momento social en el que el hombre esta inmerso en un mundo de guerra y violencia en donde la competitividad e individualismo son privilegiados propiciando relaciones donde la comunicación, la convivencia y la calidez humana están matizadas por una “carencia de tiempo”.

Los conflictos en las organizaciones se originan por diversas causas entre ellas tenemos choques de personalidad, autoritarismo, mala comunicación, intereses y valores divergentes. Lo que puede desencadenar malas relaciones, ausentismo, una mayor rotación, la falta de trabajo en equipo e interés más por el beneficio personal que por el de la organización. Esto hace de la Educación para la Paz (EP) desde la perspectiva de resolución no violenta de conflictos una propuesta aplicable, pues permite que el individuo enfrente los conflictos de manera positiva, logrando la identificación del problema y lo separe del proceso y la persona; experimentando la importancia de la comunicación, la empatía, el respeto a las diferencias, la cooperación y la creatividad.

Consideramos que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales. El problema radica en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y por lo tanto la cuestión no es eliminar o prevenir el conflicto sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados salgamos enriquecidos.

De lo mencionado surge la siguiente Hipótesis:

“La Resolución No violenta de Conflictos mediante la elaboración de un taller es aplicable para la provención, identificación y resolución de conflictos en un grupo de trabajo”.

Después de una minuciosa adquisición de la información recopilada para la presente investigación hemos llegado a la conclusión de que se logro estructurar un taller con fundamentos teóricos sólidos, dando por resultado una propuesta que es aplicable

en un ambiente laboral; cumpliendo así los objetivos establecidos por lo que podemos decir que nuestra hipótesis fue aceptada.

Como el ser humano es un ser social va a interactuar continuamente con los demás, el conflicto se hace presente en todas estas interacciones. La psicología al estudiar al ser humano, se ha interesado en el tema del conflicto, abarcándolo en cada una de sus ramas. El presente trabajo es una alternativa para resolver el conflicto de una manera distinta, mejorando relaciones con los demás, proponiendo la experiencia como medio fundamental para su aprendizaje. Esta propuesta se dirige al área laboral, puesto que aquí el adulto pasa gran parte de su vida.

Haciendo accesible la metodología de la EP para el área de capacitación de cualquier empresa, brindado así la posibilidad de fincar la provención del conflicto y una forma distinta para resolverlo. Ya que dicha información ha tenido mayor auge en el área social aplicándose en la educación primaria y en ONG's.

Muchas de las teorías que manejan conflictos mencionan que es importante cuidar los aspectos de comunicación, de la confianza y las percepciones que se tengan del otro, pero no ayudan a vivirlo; la resolución no violenta de conflictos te invita a vivirlo, a sentirlo y experimentarlo con el fin de que al menos quede sembrada la reflexión de que existen otras formas de actuar, de vivir y de relacionarnos, para así comenzar con un cambio de actitud. Si bien con el taller no sería posible lograr un cambio total es una herramienta para dar inicio al cambio.

Las acciones del comportamiento humano tienen su origen en la información que se guarda en la memoria. No toda la información se guarda, o, como diría Piaget se asimila con la misma fuerza ya que la misma mente selecciona de acuerdo a la información que ya tiene. En este sentido el educando adulto selecciona informaciones relacionadas con su propia realidad inmediata, en cuanto a que le sean útiles y le aporten algún beneficio para su interacción presente.

Al considerar el medio laboral como realidad del adulto, la información que se le presenta para un nuevo aprendizaje tiene que ser motivante. Esta propuesta cumple con este requisito, pues al ser el conflicto inherente al ser humano el tema será de interés para el adulto pues se convierte en una herramienta útil que le permitirá usar lo adquirido en el taller para afrontar situaciones cotidianas en distintos ámbitos, ya sea en el trabajo, con amigos, familia, pareja, etc. Permitiendo que se de cuenta de sus actitudes, conocimientos y emociones con respecto al conflicto, ya que se aprende haciendo y en el hacer se están adquiriendo nuevas experiencias proporcionadas en el transcurso del taller.

La EP desde la resolución no violenta de conflictos es aplicable en un grupo de trabajo ya que su metodología socioafectiva permite combinar la información con la vivencia personal, hace que el individuo en grupo experimente en su propia piel,

describa, comunique y analice su experiencia. Permitiendo así analizar sus sentimientos y los de los demás.

La experiencia, recordemos es el recurso más enriquecedor en el aprendizaje de los adultos, es parte fundamental de lo que el "individuo ha logrado ser", por lo que descalificar lo que sabe o lo que hace es invalidar lo que es. De aquí la relevancia del presente trabajo, pues permite que el sujeto se exprese libremente, porque no hay conocimientos, opiniones o vivencias buenas o malas, todo enriquece el proceso de aprendizaje individual y grupal.

Tanto en la metodología del taller como en el de la EP, la persona que los imparte más que un profesor es un facilitador que propone un aprendizaje horizontal en donde se le permite al adulto crear sus propias reflexiones y conocimientos, satisfaciendo así la necesidad de dirigirse a sí mismo. Construyendo conocimientos de manera conjunta con el facilitador y el grupo lo que le permite, al escuchar al otro la posibilidad de encontrarse con nuevas perspectiva y así confirmar, reorganizar y reconstruir las propias.

Dado que se pretende incidir en el aprendizaje actitudinal un método funcional para lograrlo es el inducir disonancia entre la parte cognitiva, conductual y emocional, lo cual se favorece por la metodología socioafectiva al generar un vínculo que permite la participación, la comunicación en donde se involucra el pensar, sentir y actuar. Usando las técnicas vivenciales participativas (juegos estructurados), en las que se dan reflexiones y/o explicaciones la manera de actuar del individuo y del grupo. Simultáneamente se trabaja con el aprendizaje cooperativo con lo que buscamos fomentar mejoras en los aspectos del respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación; a su vez ayuda a manejar la capacidad de adoptar perspectivas ajenas.

Si los conocimientos que una persona tiene de si misma y de su ambiente no son coherentes entre si, se presenta un estado de disonancia cognitiva, el cual es una de las principales causas de incoherencias en el comportamiento. El taller permite que el sujeto se de cuenta de esta disonancia. Las personas no toleran la incoherencia, y cuando ella ocurre el individuo se encuentra motivado para reducir el conflicto y puede reducirla cambiando sus conocimientos y/o comportamientos personales para sintonizarlos o adecuarlos a la realidad externa.

Una de las formas de minimizar las disonancias es haciendo los valores y creencias más explícitos; dentro del taller se logra por medio de algunos ejercicios, los cuales permiten exponer suposiciones implícitas a mayor análisis tanto individual como grupal, potenciando la formulación y consideración de ideas alternativas; por ejemplo en el barómetro de valores.

El presente trabajo al tener su fundamento en la concepción constructivista, permite a las personas construir sus propios conceptos a partir de los anteriores, en el hacer, reflexionar, opinar, sentir, decidir y proponer soluciones. Viendo al individuo tanto en

los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos y no como un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino como una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores. En consecuencia el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano. Las personas se comportan no de acuerdo con la realidad propiamente dicha, sino con la manera de percibir y sentir conforme a sus conocimientos personales. En estas circunstancias no cuenta la realidad, sino la manera personal e individual de verla e interpretarla. El taller permite que el sujeto identifique la existencia de diversas percepciones sobre un mismo hecho, que la suya no es la única, ni la mejor, solo es una más, lo que le brinda la posibilidad de considerar que cada persona interpreta los sucesos, en este caso los conflictos de forma distinta.

Una persona no podría pensar de otra manera o hacer las cosas si no conoce o no esta enterada de que existen otras opciones. Partiendo de esta idea nuestra propuesta permite visualizar nuestros conocimientos para resolver los conflictos hasta llegar a descubrir y resolver las causas profundas que lo originaron. No obstante, la resolución de un conflicto no implica que posteriormente no surjan otros. En la medida que estamos vivos y seguimos interaccionando y creciendo, seguirán apareciendo conflictos que nos darán oportunidades para avanzar o retroceder, según cómo los enfrentemos y resolvamos. El objetivo principal es que el individuo aprenda a trabajar con los conflictos, a resolverlos por sí mismo, convirtiendo esa resolución no sólo en un éxito presente, sino en un aprendizaje para otras situaciones que se le presentarán en la vida futura.

El hecho de que los conflictos sean constructivos o destructivos depende de las actitudes y habilidades de los participantes; consideramos que una opción para el manejo constructivo o positivo del conflicto en las organizaciones es la resolución no violenta de conflictos ya que persigue la provención (el estar preparados para poder enfrentar los conflictos de forma positiva) y la cooperación como una forma para actuar sobre el conflicto. Además el mismo proceso consigue crear una atmósfera de confianza, favorecer la buena comunicación, la integración de grupo, el respeto por las diferencias, privilegiando la empatía y la cohesión, lo que da una atmósfera calida que le permite al individuo sentirse parte del grupo y comenzar a formarlo.

Los seres humanos desde que nacemos tendemos a de desarrollar todas y cada una de nuestras capacidades, la mayoría de nosotros hemos sido reprimidos diferencialmente ante esta iniciativa pero así como aprendemos a reprimir lo que sentimos, pensamos y creemos, podemos aprender a respetarnos mutuamente, reconociendo y respetando las diferencias y creando en este caso un taller que genere transformaciones en la practica.

Por lo que el juego estructurado se convierte en un productor de conocimientos en la generación de valores sociales y formación de grupos siendo un medio para propiciar el ejercicio de procesos mentales a través de su estructuración y aplicación siguiendo

el ciclo de aprendizaje vivencial, facilitando el aprendizaje del adulto al ser un medio que propicia la ampliación, profundización y asimilación de conocimientos, aptitudes y comportamientos, en este caso específico en el medio laboral, sin excluir otras áreas de su vida.

Los juegos te permiten experimentar dentro de su dinámica e incrementar la conciencia de cómo los procesos de percepción lleva a cometer errores comunes: como la tendencia de percibir nuestro propio comportamiento como “más benevolente y legítimo” que el de los

otros y a su vez considerar que los otros nos perciben de forma tan favorable como nosotros lo hacemos, la tendencia de atender selectivamente los aspectos del comportamiento del otro que confirman nuestras opiniones previas lo que genera un comportamiento nuevo que hace que la concepción originalmente falsa se haga realidad.

Un adulto después de jugar manifiesta algunos cambios: ganas de vivir, reencuentro con el equilibrio perdido, posibilidad de flexibilizar el pensamiento prejuicioso, mejores contactos con la realidad cotidiana, reencuentro afectivo y prolongado con los afectos y con los objetos internos aparentemente perdidos u olvidados. Lo concreto es que sufren un efecto de “reaprendizaje”, en el sentido de que vuelven a aprender determinados contenidos, pero desde otra perspectiva distinta, diferente, a veces hasta opuesta a la instituida anteriormente. Así van modificando una interminable gama de conductas ya adquiridas, con mayor espectacularidad de la que podría suceder en el grupo infantil de juego. Obviamente, esto ocurre por el peso que tiene la articulación defensiva del adulto, que, por obra del juego y en un clima divertido puede tener con mayor facilidad serias y saludables transformaciones. El juego significa apartarse, salirse de lo rutinario y monótono, asumir un papel o personaje a través del cual el individuo puede manifestar lo que verdaderamente es o quisiera ser sin temor a la crítica, al rechazo o al ridículo.

La EP desde la resolución noviolenta de conflictos permite que se genere en este taller un proceso constructivo de resolución de conflicto que fomenta la buena comunicación, el compartir la información, la confianza y el respeto mutuo, la percepción de las semejanzas en valores y creencias, aceptación de la legitimidad del otro, y un proceso centrado en el problema.

En la elaboración del marco teórico encontramos que la **empatía**, es un gran corrector de muchas distorsiones, pues dada la dificultad de percibir adecuadamente la perspectiva del otro, es necesario empatizar con una variedad de puntos de vista. La resolución noviolenta de conflictos, nos permite favorece la empatía en todo su proceso.

Es una propuesta que nos permite ver al individuo como parte de un grupo donde se destacan las características de este; dicha propuesta beneficiara a las

organizaciones ya que favorece la confianza, la comunicación y la cooperación en el trabajo.

Consideramos que las principales aportaciones de este trabajo son:

- Tener la información de los supuestos teóricos de EP de manera condensada.
- El tratar un tema poco conocido y hacerlo accesible a la comunidad universitaria.
- Una alternativa diferente de actuar sobre los conflictos (en cualquier ámbito, ya sea en el trabajo, en la escuela, con la familia, con la pareja, etc.).
- Actualmente la sociedad vive en un mundo en el que el individualismo es privilegiado, favoreciendo la competencia, donde el “yo” sobresale ante los demás, dejando a un lado la empatía, el respeto mutuo, la cooperación. Esta propuesta es un reflejo de que la cooperación, el respeto mutuo y la empatía son caminos que al ser vividos proporcionan un mayor beneficio y agrado a sus practicantes.

De manera personal, nos invita a enfrentar el conflicto de distintas manera, a empatizar con los demás, a poner atención a nuestras percepciones y las de los demás, a favorecer la retroalimentación, la reflexión de cuando nos encontremos frente a un conflicto actuar de forma noviolenta. También que al jugar se puede aprender y que en los adultos no es la excepción. Además, en cuanto al cambio de actitudes consideramos que aunque es complejo y requiere la responsabilidad y compromiso de las personas para que se origine, es posible si se comienza originando la necesidad de tal cambio.

Finalizando, algunas limitaciones y sugerencias que nos encontramos al realizar este trabajo fueron:

- Que la mayoría de la información se ha enfocado a nivel básico, a docentes, ONG's dando un enfoque de paz mundial.
- Existe poca información de su aplicación a la población mexicana.
- El impacto de este taller dependen en gran medida del facilitador, de la manera y pasión con la que se imparta lo cual determinara según creemos el éxito del mismo. Por lo que es recomendable que el facilitador se comprometa en la preparación del taller, es decir que tenga muy claros los objetivos, metodología, postura, para replicar con éxito dicha propuesta.
- La presente investigación documental da pie a diversas líneas de investigación, mismas que pueden favorecer el perfeccionamiento o rediseño del taller propuesto.
- Sería enriquecedor la aplicación de esta propuesta y darle seguimiento de manera longitudinal para ver su impacto a largo plazo, utilizando métodos cualitativos y cuantitativos. Algunas herramientas pueden ser: WES (Escala de clima social laboral), que evalúa las características socio-ambientales y las relaciones personales en el trabajo. Este instrumento consta de 90 items con

dos posibilidades de respuesta (verdadero/falso), agrupados en 10 subescalas que evalúan tres dimensiones fundamentales: relaciones, autorealización y estabilidad y cambio. Sin embargo no está estandarizada para la población mexicana. La otra opción es usar el SWS-Survey que está conformado por 200 reactivos que comprenden tres dimensiones: social, trabajo y personal, en sus aspectos de apoyos y estresores. Adicionalmente, incluye dos escalas de salud mental, se recomienda que si se llega a usar esta prueba sea con una población de más de 60 personas, y se haga con ella un estudio longitudinal.

- Algunas instituciones u organizaciones pueden encontrar inconveniente el tiempo de duración del taller.
- Este tipo de taller está dirigido a conflictos interpersonales dentro de un ambiente laboral donde consideramos que es de utilidad. Sin embargo para problemas de estructurales donde el flujo de información en lugar de ser horizontal es vertical y donde las relaciones de poder son privilegiadas consideramos que tendrá éxito a nivel individual, no así en la organización pues no habrá congruencia con lo que se pretende enseñar y donde se práctica. Por lo tanto para que exista resonancia en la organización es necesario el compromiso para que dicha congruencia exista.
- La asistencia de las personas al curso no debe ser obligatoria o impuesta, para un mejor resultado se recomienda que la asistencia sea por interés del trabajador, la cual en algunos lugares sería una dificultad.
- La adquisición del material para la realización del taller podría resultar, en algunos casos, costoso y excesivo.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, I. A. (1994). Aprender jugando. Tomo I. México: Limusa.
- Acevedo, I. A. (1999). Aprender jugando. Tomo II. México: Limusa.
- Acevedo, I. A. (1998). Aprender jugando. Tomo III. México: Limusa.
- Alzate, S, R. (1998). Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica. España. Bilbao: Universidad del país Vasco.
- Ander-Egg, E. (1999). El taller: una alternativa de renovación pedagógica. Argentina: Magisterio de Río de la Plata.
- Ardila y Ardila, Rubén, (1982). Psicología del aprendizaje. México: Siglo XXI
- Arteaga, M, P. (2003). Análisis pedagógico desde la educación para la paz, sobre el manejo de conflictos interpersonales en el nivel preescolar: un estudio de caso del centro de desarrollo infantil comunitario indígena "Dallo Yabinla". Tesis de Licenciatura, Facultad de Filosofía y letras. Colegio de Pedagogía: UNAM.
- Ausubel, David Paul (1983). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas.
- Autria, T. H y Rodríguez, E. (1991). Formación de instructores. México: Mc. Graw-Hill.
- Barba, B. (1994). Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral, AMNU, documento mecanográfico, México.
- Bautista, G, M. (1998). La técnica del juego en el aprendizaje del adulto, dentro del área laboral. Tesina de Licenciatura, Facultad de Psicología: UNAM.
- Caillois, R. (1986). Los juegos y los hombres, la mascara y el vértigo. México: Fondo de Cultura Económica
- Cañaque, H. (1993). Juego y vida: La conducta lúdica en el niño y el adulto Buenos aires; México: El ateneo.
- Carretero, M. (1993). Constructivismo y Educación. España: Edelvides.
- Cascón S, P y Martín B, C. (2000). La alternativa del juego I. Juegos y dinamicas de educación para la paz. Madrid: Los libros de la Catarata.

-
- Cascón, S. P y Papadimitriou, C. G. (2000). Resolución no violenta de conflictos. México: El Perro sin mecate.
- Cascón, S. P. (2000). Educación en y para el conflicto en los centros. Cuadernos de Pedagogía, No. 287. Pág.61-66.
- Cascón, S. P. (2000a). La mediación. Cuadernos de pedagogía. No. 286. Pág. 72.
- Cascón, S. P. (2000b). Para saber más. Cuadernos de pedagogía. No. 286. Pág. 77.
- Cascón, S. P. (2000c) ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? Cuadernos de pedagogía, No. 286, Pág.57.
- Chiavenato, I. (2001). Administración de recursos humanos. Colombia Mc Graw-Hill.
- Davis, K. y Newston, J. W. (1999). Comportamiento humano en el trabajo. México: Mc Graw-Hill
- Debún, H. M. (1995). La formación básica de personas adultas. España: Neus.
- Díaz-Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: Mcgraw Hill.
- Domínguez, D. T. et al. (1996). Comportamientos no-violentos: propuestas interdisciplinarias para construir la paz. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Publicaciones: Nancea.
- Fernández, G. I. (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Nacea.
- Fernández, G. I. (Coordinadora) (2001). Guía para la convivencia en el aula. Barcelona: CISS praxis educación.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. Stanford University,
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo XX.
- Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (2000). Conflict transformation by peaceful means (transcend method). ONU

Gandulfo, M., Taulamet, M. y Lafant, E. (1992). El juego en el proceso del aprendizaje. Buenos Aires: Humanitas.

Garaigordobil, L. M. (1995). Psicología para el desarrollo de la cooperación y la creatividad. Bilbao: Desclée de Brouwer

Gillete, P y Jand, F. E. (1996). Ganar- Ganar negociando.Cómo convertir el conflicto en acuerdo. México: Compañía editorial continental.

González, C. M. (1990). Dicho y hecho atreverse con el taller y el grupo de reflexión Argentina: Aique

Gordon, J. R. (1997). Comportamiento organizacional. México: Prenticen Hall.

Grados, J. (2001). Capacitación y desarrollo de personal. México: Trillas.

Hellriegel, D., Slocum, W. J y Woodman, W. R. (1998). Comportamiento organizacional Octava Edición. México: Thomson Editores.

Iglesias, D. C. (1999). Educar para la paz desde el conflicto, Alternativas teóricas y practicas para la convivencia escolar. España: Homo Sapiens Ediciones.

Jares, X. R. (1999). Educación para la paz. Su Teoría y su práctica. España: Editorial Popular.

Jares, X. R. (2001). Educación y Conflicto. Guía de Educación para la convivencia. España: Editorial Popular.

Johnson, D. W., Johnson, T. R. y Holubec, J. E. (1999). El aprendizaje cooperativo en el aula Buenos Aires, Argentina: Paidos.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., Real, D. y Stevahn, L. (1996). The impact of a cooperative or individualistic contex on the effectiveness. American Educational Research Journal. 33 (3), 801-823.

Kolb, D. M y Putnam, L. L. (1992). The multiple faces of conflict in organizations. Journal of Organizational Behavior.13, 311-324.

Knowles, S. M. (2001). Andragogía. El aprendizaje de los adultos. México: Oxford.

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad Madrid: Díaz de santos

Maya, B. A. (1996). El taller educativo: ¿Que es? fundamentos, como organizarlo y dirigirlo, como evaluarlo. Santa fe de Bogota, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

-
- Moeschberger, S. L. y Ordóñez, A. (2003). Working Towards Building Cultures of Peace: A Primer For Students and New Professionals. International Journal for the Advancement of Counselling, 25 (4) 317-323.
- Monclús, A. (1990). Educación de Adultos. Cuestiones de planificación y didáctica. España: Fondo de Cultura Económica.
- Monclús, A. y Saban, C. (1999). Educación para la paz. España: Síntesis.
- Moreno, M. J. (Coordinador) (2002). Aprendizaje a través del juego. Archiondo, Malaga: Albije.
- Nation, T. (2003). Creating a Culture of Peaceful School Communities. International Journal for the Advancement of Counselling, 25 (4). 309-315.
- Papadimitriou, C. G. (Copiladora) (1998). Programa de Educación en los valores de la paz y los derechos humanos. Antología. México: ONU.
- Papadimitriou C. G. (Coord.) (1995). Educación para la Paz y los Derechos Humanos en Aguascalientes. Cuaderno 20, Mayo-Junio.
- Pasillas, V. M. (2003). La educación para la paz: Conceptos y concepciones de guerra, violencia y paz. Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. UNAM.
- Peraza, S. C. (2001). El papel de juego en los procesos de socialización y generación de valores sociales: la alternativa del juego en Educación para la paz. Tesis de Licenciatura. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UNAM.
- Pfeiffer, W y Jones, J. (1980). The 1980 annual Hand-book for group facilitators. San diego: University Associates.
- Quesada, C. R. (1991). Guía para evaluar el aprendizaje teórico y práctico. México: Limusa
- Ramos, S. J. y Rodríguez, E. M. (1994). Técnicas de negociación. México: Mc. Graw Hill.
- Reyes-Navia, R. M. (1998). El juego procesos de desarrollo y socialización. Contribución a la psicología. Colombia; Magisterio.
- Reynoso, C. M. (2005). Programación neurolingüística (PNL) como propuesta en la capacitación a vendedores. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM:

-
- Rodríguez, E. M. (2000). Manejo de conflictos. Mexico: Manual Moderno.
- Rogers, C. R. (1978). Libertad y creatividad en la educación: El sistema no directivo Buenos aires: Paidos
- Rosenberg, M. B. (2000). Comunicación no violenta. España: Urano.
Secretaria de Educación Pública (SEP) (2000). Memoria del quehacer educativo 1995-2002. México: Autor.
- Seminario de Educación para la Paz. (1994). Educación para la paz. Una propuesta posible. España: libros de la catarata.
- Seminario de Educación para la paz y Asociación Pro derechos humanos (2000) La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Sosa, G. M. (2002). El taller. Estrategia educativa para el aprendizaje significativo. Bogota: Circulo de Lectura Alternativa.
- Strayhorn, M.J. (1992). Como dialogar de forma constructiva. España: Deusto
Teer, L. (2000). El juego: Porque los adultos necesitan jugar. España: Paidos.
- Thomas, K. W. (1992). Conflict and conflict management: Reflections and update. Journal of Organizational Behavior.13, 265-274.
- Toh, S. H. (2002). Peace building and peace education: local experiences, global reflections. Prospects. 32 (1) 87-98.
- Vidal, G. L. (2005). Relación entre las estrategias de manejo de conflicto y la satisfacción marital en hombres y mujeres casados. Tesis de Licenciatura. Facultad de Psicología. UNAM
- Vygotskii, L. S. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Critica
- UNESCO. (1983). La educación para la cooperación internacional y la paz en la escuela primaria. Suiza: Autor.
- UNESCO. (2000). Carpeta de Información para la creación de un movimiento mundial para la cultura de paz y no violencia. México: Autor.

Internet:

Burton (2005). <http://icar.gmu.edu/La%20Resolucion.pdf>

SEDUPAZ. A.P.D.H. Adaptado de una versión de Lief Fearn (San Diego, California) publicada por Amnistía Internacional Londres en "Teaching and Learning about Human Rights" <http://www.edualter.org/material/euskadi/lobo.htm>

Euromonitor. ONU. Worldwide Research Advisory and Bussiness Intelligence Service. <http://www.cinv.org.mx/ninos/html/ficha11.htm>.

<http://icar.gmu.edu/La%20Resolucion.pdf>

<http://www.edualter.org>

<http://www.pangea.org/edualter>

<http://www.inter-mediacion.com>

<http://www.sarenet.es/gernikag/>

<http://www.mundolatino.org/i/politica/negointe.htm>

<http://www.transcender.org>

APÉNDICE

PROPUESTA DE TALLER: “RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”.

CARTA DESCRIPTIVA

- **OBJETIVO:** Que los participantes resuelvan conflictos de forma no violenta.
- **DIRIGIDO A:** A todos los niveles
- **CUPO:** 30 personas
- **DURACIÓN:** 16 horas en dos sesiones de 8 horas cada una.

| PRIMERA SESIÓN | | | | | | |
|----------------|---|---|---|------------|-----|-----|
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | TT |
| Bienvenida | Presentar al equipo de trabajo y establecer reglas de convivencia. | Lluvia de ideas Expositiva | Rotafolio Marcadores | | 10' | 10' |
| Presentación | Identificar a los integrantes del grupo. Recordar los nombres de los miembros del grupo. Crear un clima positivo desde el comienzo. | Juegos de Presentación “Iniciales de cualidades” | | | 30' | 40' |
| Expectativas | Inducir la comunicación inicial en el grupo y el mutuo conocimiento. | Juego de conocimiento “Pegada de Manos” | Hojas de papel Marcadores de colores Rotafolio y diurex Lamina con mano y preguntas. | | 30' | 70' |
| Confianza | Construir la confianza inicial en el grupo. | Juego de confianza “Control Remoto” | Paliacates | | 20' | 90' |

PROPUESTA DE TALLER: “RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”.

| | | | | | |
|--|---|--|---|-----|------|
| Concepto de Conflicto | Definir conflicto | | Rotafolio Marcadores Pizarrón Gis, Ejemplo | 30' | 120' |
| Energetización | Pasar un rato divertido con un ejercicio de movimiento | | Cojines o sillas | 10' | 130' |
| Tipos de Conflicto | Identificar estrategias de resolución de conflictos, representativas en el grupo. Identificar los tipos de conflicto. | Juego de cooperación “Pasillos imaginarios” Expositiva | Pizarrón Rotafolio | 50' | 180' |
| | | Coffe break | | 30' | 210' |
| Afirmación | Reafirmar el conocimiento de los participantes en el grupo. Estimular la creatividad. | Juego de afirmación “Si yo fuera” | Tarjetas por personas. | 25' | 235' |
| Código común para la resolución noviolenta de los conflictos | Comprender el punto de vista de los otros y como una determinada postura condiciona nuestra visión de la realidad. Definir y nombrar conceptos básicos sobre la resolución noviolenta de conflictos. | Juego de comunicación “Barómetro de Valores” | Pelota de esponja y tarjetas de consignas 8 monturas de lentes | 35' | 270' |
| | | Percepciones “Los lentes” | | 20' | 290' |

PROPUESTA DE TALLER: “RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”.

| | | | | | |
|---|--|--|--|------------|--------------|
| Integración de grupo | | Juego de conocimiento “Lo que mas me gusta” | Fichas con preguntas | 25’ | 315’ |
| ¿Cómo hacerle frente a la competencia en nuestro entorno? | Analizar las actitudes y mecanismos que provocan una dinámica competitiva. | Juego de cooperación “Formación de subgrupos” | Etiquetas de colores. Hojas de ejercicio. 100 vasos desechables. Tarjetas de consignas. | 15’ | 330’ |
| | Describir la cooperación como medio de solución de conflictos. | “La ganancia Ejercicio X Y” “Torre de vasos” | | 30’ | 360’ |
| | | | | 30 | 390’ |
| Distensión | | Juego de Distensión “Toca Azul” | | 10’ | 400’ |
| Actitudes ante el conflicto | Ubicar las diferentes actitudes que se asumen con mayor frecuencia ante distintos conflictos. Desarrollar la observación y la empatía | Juego de resolución de conflictos “Refranes” “Fumadores” | Cuestionario Tarjetas de Roles | 20’ 40’ | 420’ 460’ |
| | Desarrollar la capacidad de análisis y de observación en el conflicto. Estimular la búsqueda de soluciones creativas en los conflictos. | Resolución del Conflicto “El elefante y los seis sabios” | | 20’ | 480’ |

PROPUESTA DE TALLER: “RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”.

| SEGUNDA SESIÓN | | | | | | |
|---|---|--|---|------------|-----|------|
| TEMA | OBJETIVO | ACTIVIDADES | MATERIAL | EVALUACIÓN | T | TT |
| Confianza | Establecer un clima de confianza en el grupo. | Juego de confianza “Elefantes” | Paliacates, sillas, cobijas, cojines, mesa, resortes y estambres. Música | | 50’ | 50’ |
| El consenso y toma de decisiones como forma de intervención | Enlistar los pasos para las decisiones consensuadas Identificar situaciones idóneas para el consenso | Juego de comunicación “Inundación” | Lista Rotafolio Cartulinas Crayolas | | 50’ | 100’ |
| | | “Pintura alternativa” Exposición | | | 40’ | 140’ |
| | | Coffe break | | | 20’ | 160’ |
| Receso | | | | | 30’ | 190’ |
| Conocimiento | Profundizar en el conocimiento interpersonal. Fomentar la cohesión y la autoestima | Juego de conocimiento “Bazar Mágico” | Pizarrón y gis. Rotafolio | | 30’ | 220’ |
| Habilidades para el Dialogo | Evaluar las capacidades del dialogo. | “Un test para evaluar el valor del dialogo” | Test y plumas | | 10’ | 230’ |
| Comunicación | Identificar la importancia de la comunicación y la escucha. Analizar la limitaciones de una comunicación unidireccional. Resumir herramientas importantes de la comunicación. | Juego de Comunicación “Dictar dibujo” Lluvia de ideas | Dos rotafolios con los dibujos. Hojas de papel Plumas o lápices | | 50’ | 280’ |

PROPUESTA DE TALLER: “RESOLUCION NOVIOLENTA DE CONFLICTOS”.

| | | | | | |
|-----------------------------------|---|---|---|------------|--------------|
| | Analizar como influyen los estereotipos en la comunicación. | Juego de comunicación “Cintas de prejuicios” | Etiquetas | 20’ | 310’ |
| | Explicar el proceso de comunicación. | Expositiva “La historia” | | 30’ | 340’ |
| La estructura del conflicto | Identificar los elementos que constituyen un conflicto. Separar las partes del conflicto para su análisis sentando las bases para la intervención. | Juego de cooperación. “La telaraña” Expositiva | Cuerda, tachuelas, cinta canela y rotafolio. | 50’ 20’ | 390’ 410’ |
| Como intervenir en un conflicto | Identificar los distintos modos de intervención. | Juego de rol “Las quince vacas” Expositiva Lluvia de ideas | Hoja con los roles, rotafolio. | 40’ | 450’ |
| Generación creativa de soluciones | Reconocer la importancia de la creatividad e imaginación en el momento de generar soluciones.. | Juego de resolución de conflictos. “Robots”. | Hojas impresas con la lectura, tarjetas de números. | 10’ | 460’ |
| Cierre | Estimular la actitud de valoración ante otras personas. | Juego de afirmación “Siluetas de aprecio” | Hojas de rotafolio, marcadores | 20’ | 480’ |



RESOLUCIÓN
NOVIOLENTA
DE
CONFLICTOS



ÍNDICE

Objetivo.
Introducción.
Concepto de conflicto.
Tipos de conflicto.
Estrategias de negociación.
El consenso y la toma de decisiones.
Actitudes ante el conflicto.
Comunicación.
Estructura del conflicto.
Como intervenir en el conflicto.
Generación creativa de soluciones.
Conclusiones.
Bibliografía.



OBJETIVO

Durante el taller el participante resolverá conflictos de forma no violenta.



INTRODUCCIÓN

El conflicto es inherente al ser humano es una realidad ineludible y un elemento dinámico en nuestra vida. Es claro que el medio ambiente, hostil algunas veces, puede contribuir a que percibamos el conflicto como una situación alarmante, terrible y catastrófica; pero es bien cierto que el éxito dependerá en gran parte de la actitud que adoptemos al enfrentarlo y resolverlo.

Nuestra idea es trabajar con los propios conflictos. No hay que esperar a que estallen, queremos trabajarlos en sus primeros estadios o incluso antes de que se produzcan, para que así, en un clima menos crispado, con tiempo y sin apasionamientos, podamos aprender a analizarlos y desarrollemos ideas creativas de resolución que nos permitirán enfrentarlos mejor cuando surjan.

Uno de los problemas con el que nos encontramos a la hora de abordar un conflicto es que respondemos de forma inmediata (acción-reacción) y nos faltan referentes de cómo enfrentarlo de una manera diferente a la violenta. Si buscamos espacios para trabajar con ellos y desarrollar ideas de resolución “noviolenta”, será más fácil que cuando éstos se den, nos surjan estas ideas de forma tan espontánea, como ahora nos surgen las violentas o destructivas. Aprender a detenernos, analizarlos y responder de forma constructiva va a ser la principal tarea de la educación en el conflicto.



CONCEPTO DE CONFLICTO

“El conflicto es un signo de que existen verdades más amplias y perspectivas más bellas.”

(AN White Head)

Para tí, ¿qué es un conflicto?



Para nosotros el conflicto es:

- Inherente a las relaciones humanas
- Una oportunidad para aprender
- Evita los estancamientos, estimula el interés y la curiosidad
- Es la raíz del cambio personal y social
- Ayuda a establecer las identidades, tanto personales como grupales
- Ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas
- Ayuda a construir relaciones mejores y más duraderas

TIPOS DE CONFLICTO

“El saber y la razón hablan, la ignorancia y el error gritan.”
(Arturo Graf)

Hablaremos de conflicto en aquellas situaciones de disputa o divergencia en las que hay contraposición de intereses (tangibles), necesidades y/o valores en pugna.

A esa contraposición la vamos a definir como **problema**: la satisfacción de las necesidades de una parte impide la satisfacción de las de la otra.

Con base en esta definición podemos diferenciar dos situaciones que se confunden con los conflictos reales:



- **Pseudoconflictos:** Aunque puede llegar a haber tono de pelea, sin embargo, lo que no hay es problema aunque las partes pueden creer que sí.

- **Conflictos latentes:**

Normalmente no hay tono de pelea, ya que una o ambas partes no perciben la contraposición de intereses/necesidades o valores, o no son capaces de enfrentarlos (bien por falta de fuerza, de conciencia...), sin embargo, existen.

EL CONSENSO Y LA TOMA DE DECISIONES

*“Los únicos demonios existentes en el mundo,
son aquellos que viven en nuestro propio corazón”
(Gandhi)*

Pasos del proceso de decisión por consenso:

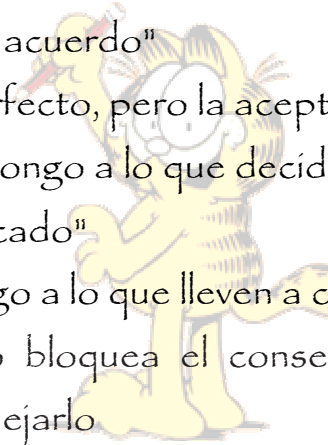


- a) Definición del problema/conflicto
- b) Significación emocional del problema/conflicto
- c) Creación de posibles soluciones
- d) Selección y síntesis de las propuestas
- e) Elección a partir de una prueba del grado de acuerdo

● Hay 4 posibles niveles de acuerdo/desacuerdo:

- “Estoy de acuerdo”
- “No es perfecto, pero la acepto”
- “No me opongo a lo que decidan, pero no me considero implicado”
- “Me opongo a lo que lleven a cabo = VETO”

Sólo el veto bloquea el consenso y obliga a volver a empezar o a dejarlo



- Si se opta por los grados de acuerdo “No es perfecta, pero la acepto” y “No me opongo a lo que decidan, pero no me considero implicado”, se trabaja en las implicaciones, las condiciones, enmiendas y objeciones necesarias para definir el acuerdo final.

f) Aspectos prácticos.

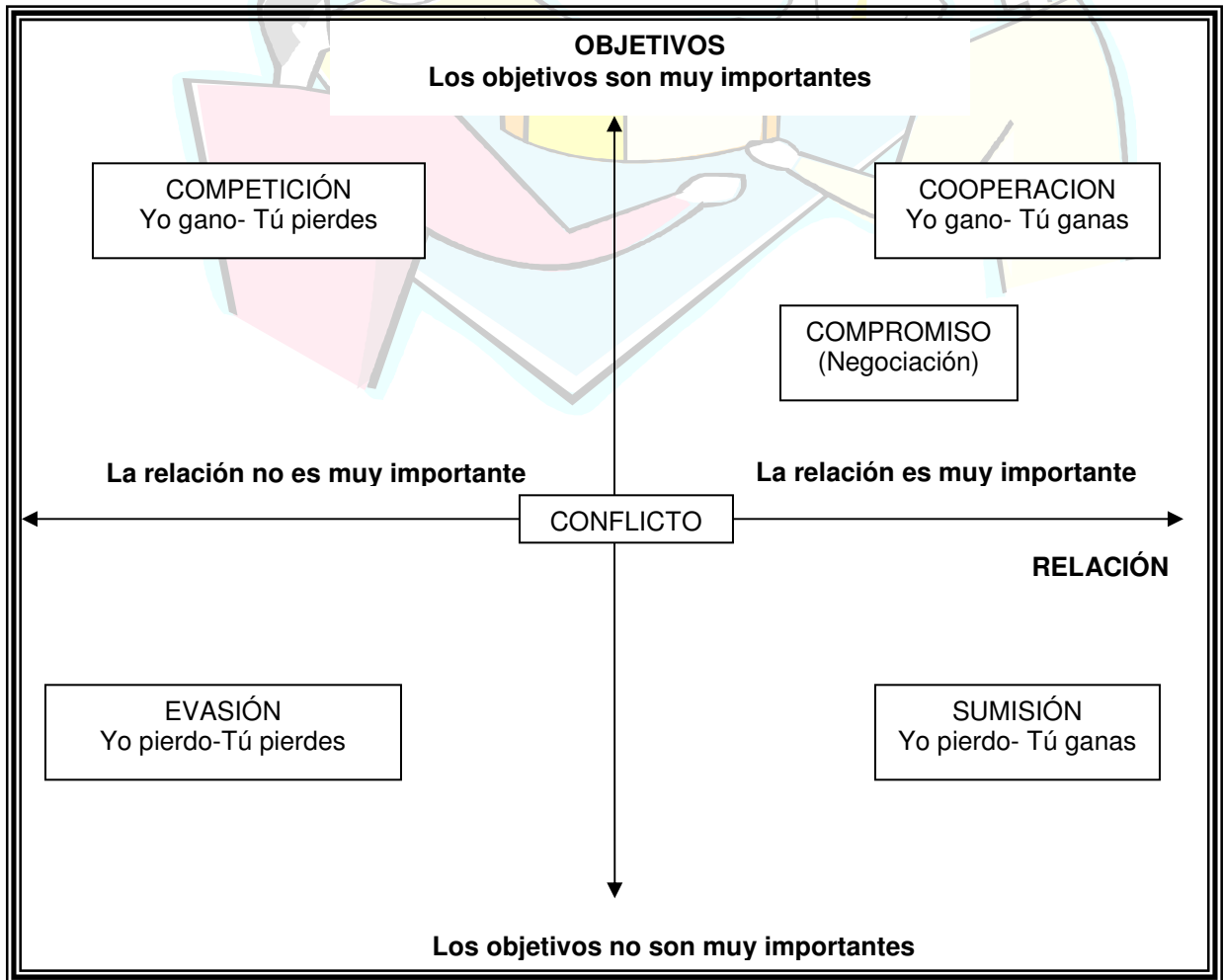
- En este momento se definen responsabilidades concretas de cada participante, así como la realización concreta del acuerdo.

g) Evaluación de resultados.

- La valoración debe ser grupal



ACTITUDES ANTE EL CONFLICTO



Ninguna de estas actitudes podemos decir que se den habitualmente de una forma pura y única en ninguna situación ni persona.

En todo conflicto, de alguna manera y paradójicamente, las partes cooperan pero, generalmente, para destruirse. Se trata de aprender que lo que puede parecer la mejor estrategia individual puede ser la peor estrategia colectiva. Aprender que con quién tenemos un conflicto no tiene por qué ser nuestro enemigo y que la mejor alternativa puede ser no competir con él, sino colaborar juntos para resolverlo de la manera más satisfactoria para ambos.



COMUNICACIÓN

*“La palabra tiene mucho de aritmética:
divide cuando se utiliza como navaja, para lesionar;
resta cuando se usa con ligereza para censurar;
suma cuando se emplea para dialogar,
y multiplica cuando se da con generosidad para servir.”
(Carlos Siller)*

La **comunicación**: es un medio de intercambio y compartimiento de ideas, actitudes, valores, opiniones, datos objetivos y subjetivos.

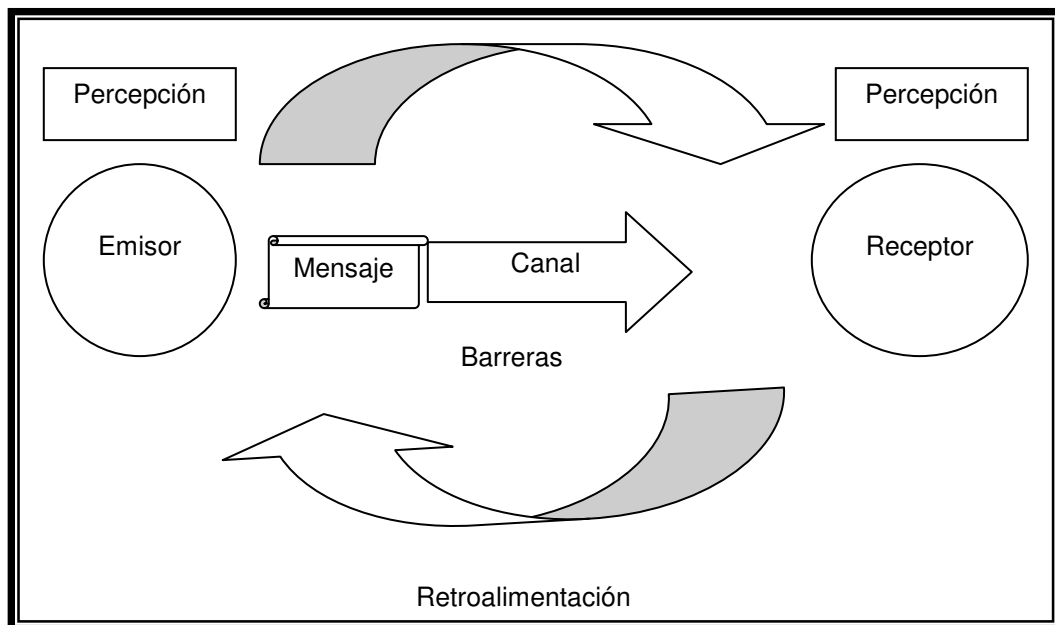
Existen tres patrones básicos de comunicación interpersonal:

1. **Comunicación asertiva:** Significa expresar con confianza lo que se piensa, se siente y se cree, así como la defensa de los derechos propios al mismo tiempo que se respetan los unos y los otros. Mediante acciones y palabras se da a entender al significado y las expectativas sin humillar o degradar a la otra persona.
2. **Comunicación no asertiva:** Es la renuencia o la incapacidad de expresar en forma coherente lo que se piensa, se siente y se cree, así como el hecho de permitir que otros vulneren los derechos ajenos sin provocación.
3. **Comunicación agresiva:** Significa expresarse en forma que intimide, rebaje o degrade a otra persona y buscar lo que se desea de tal forma que transgreda los derechos de esa persona.

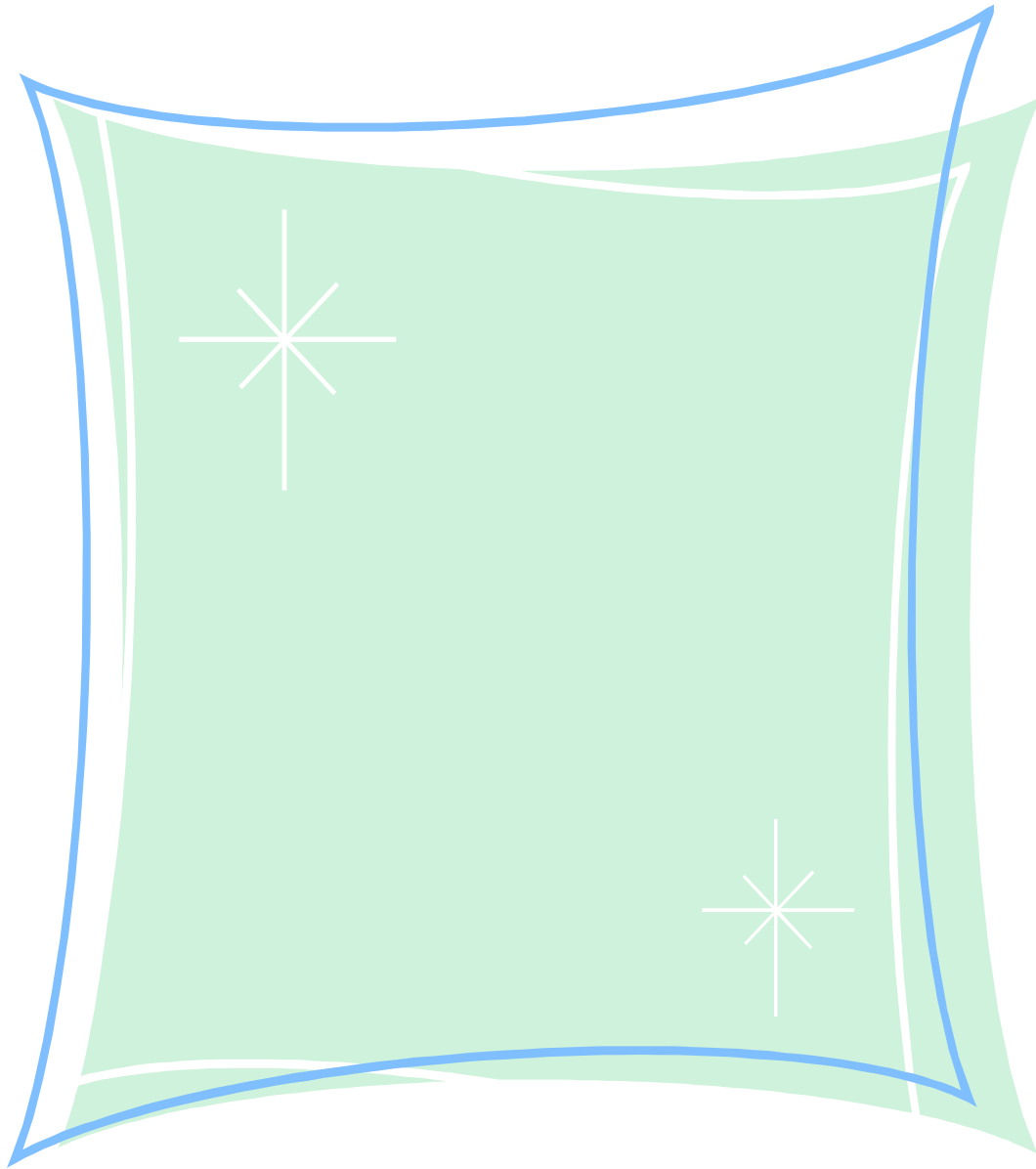
Proceso de la comunicación:

La comunicación se da por medio de un proceso, el cual se compone de seis elementos básicos:

1. Emisor (codificador)
2. Receptor (decodificador)
3. Mensaje
4. Canales
5. Retroalimentación o feedback
6. Percepción: Es el significado atribuido a un mensaje por un emisor o receptor



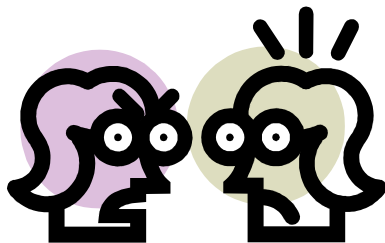
Existen barreras en la comunicación ¿Cuáles consideras que son?



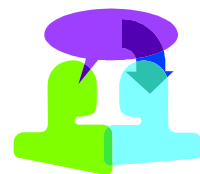
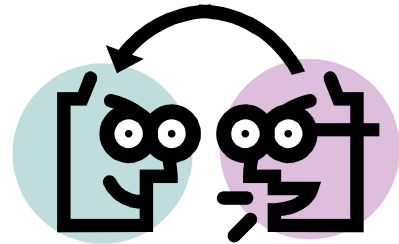
Comunicación efectiva:

A continuación se mencionan algunos elementos a considerar para una buena comunicación:

- Aliento de la retroalimentación
- Simplificación del lenguaje del mensaje





- Escucha activa. Aprender a escuchar a los demás, no sólo oír
- Separar la observación de la evaluación
- Restricción de emociones negativas
- Uso de señales no verbales y el cuidado con ellas
- Precisar ideas antes de comunicarlas
- Aprender a tomar y usar la palabra, a expresarse, a respetar cuando la tiene otra persona, a poner en práctica técnicas que permitan un reparto justo de la palabra
- Uso de señales no verbales
- Cuidado con los mensajes no verbales que se emiten
- Hacer un seguimiento de la comunicación.
- Cerciórese de que sus acciones apoyan su comunicación



ESTRUCTURA DEL CONFLICTO

Son tres aspectos los presentes en todo conflicto: las personas involucradas, el proceso (la forma de abordarlo) y el problema/s (las necesidades o intereses antagónicos en disputa).

Normalmente no separamos estos tres aspectos, siendo:

| | PERSONAS | PROCESO | PROBLEMA |
|----------------------------------|--|------------------------|--|
| Planteamiento <u>competitivo</u> | Duro  | Duro | Duro |
| Planteamiento <u>sumiso</u> | Blando | Blando | Blando  |
| Planteamiento <u>cooperativo</u> | <u>Blando</u> (sensible) | <u>Duro</u> (Justo) | <u>Duro</u> |
| Planteamiento <u>evasivo</u> | Blando  | Blando | Blando |

A continuación vamos a plantear algunas cosas a trabajar en cada uno de estos tres apartados:

1. Personas:

Se trata de aprender a verlas como partes con las que tenemos un problema y con quienes podemos colaborar para resolverlo. En este apartado trabajaremos fundamentalmente:

- a) Las percepciones
- b) Reconocer las emociones intensas
- c) La imagen
- d) El poder



2. El Proceso:

Se trata de aprender a establecer procesos, formas de abordar los conflictos que permitan expresarse a ambas partes y encontrar soluciones que ambas puedan aceptar. En este sentido será importante aprender a:

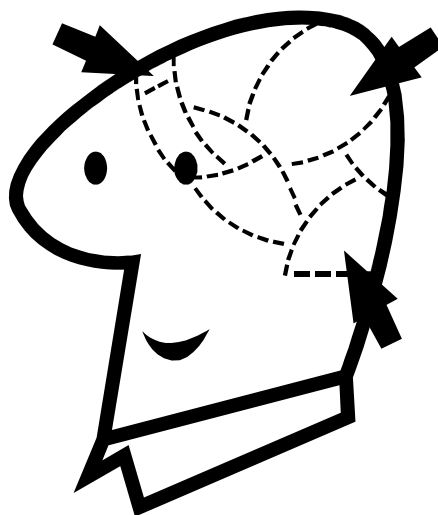
- a) Controlar las dinámicas destructivas de la comunicación
- b) Analizar los procesos seguidos
- c) Establecer procesos de consenso



3. El problema:

Es importante aprender a diferenciar posturas o posiciones, de los intereses o necesidades. Las posturas o posiciones son nuestra solución preferida para ese problema. Las necesidades o intereses son el origen, la raíz del conflicto. Se trata de centrarnos en esas necesidades, aprender a reconocerlas, jerarquizarlas y expresarlas, y no tanto en nuestras posturas. Así el abanico de soluciones es más amplio, iremos al meollo del conflicto y podremos encontrarnos con necesidades o intereses comunes además de las antagónicas. Esos intereses o necesidades comunes pueden ser ya una base de acuerdo y de optimismo en la búsqueda de soluciones.

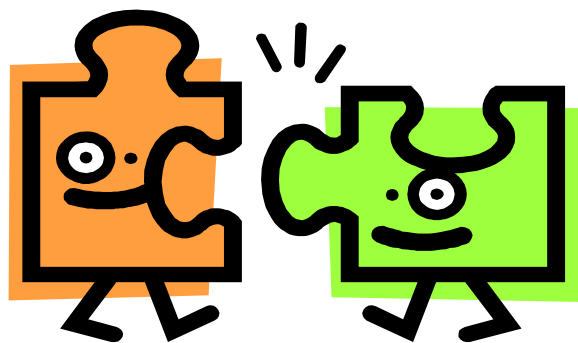
El objetivo final es llegar a saber cuál es el problema o problemas que están en el centro del conflicto y que, por tanto, hay que solucionar.



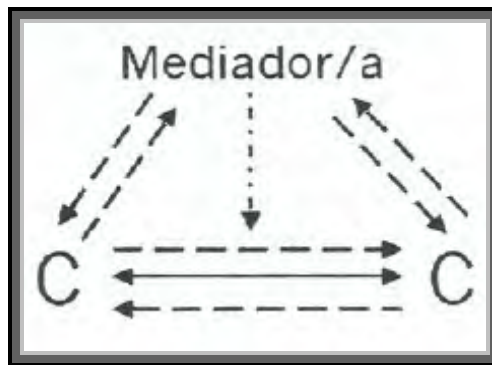
CÓMO INTERVENIR EN EL CONFLICTO

Provenición. Es el proceso de intervención antes de la crisis que nos lleve a:

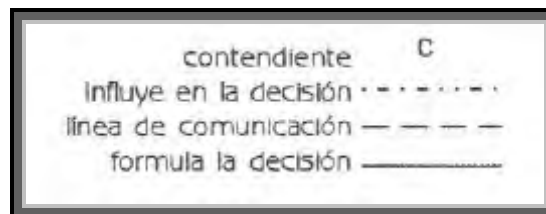
- Una explicación adecuada del conflicto, incluyendo su dimensión humana.
- Un conocimiento de los cambios estructurales necesarios para eliminar sus causas.
- Una promoción de condiciones que creen un clima adecuado y favorezcan unas relaciones cooperativas que disminuyan el riesgo de nuevos estallidos, aprendiendo a tratar y solucionar las contradicciones antes de que lleguen a convertirse en antagonismos.



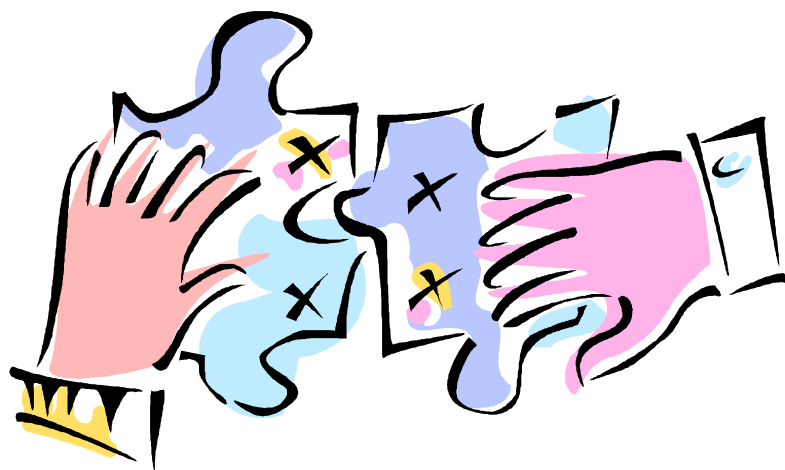
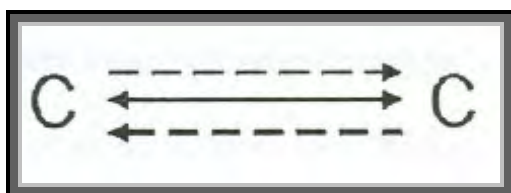
La mediación: Alude a situaciones en donde el interventor ayuda a que las personas involucradas en el conflicto lleguen a un consenso. A menudo el mediador/a, con un mandato aceptado por las partes, hace propuestas parcialmente o va y viene de una a otra de las partes intentando lograr compromisos pactados. No implica, necesariamente, llegar a las causas del conflicto.



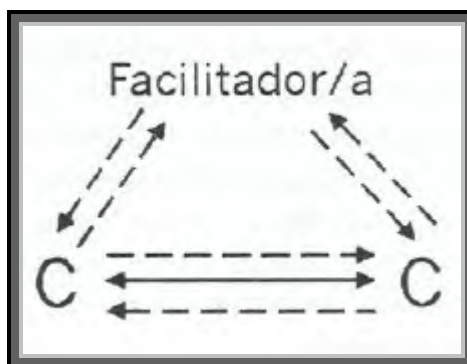
DONDE:



La negociación: Desde el contexto de la educación para la paz y los derechos humanos, es la forma de intervención que se propone, como meta, a través de cualquier contacto entre las partes en conflicto, conseguir un acuerdo a propósito del problema en litigio. Puede hacerse directamente, o bien, mediante la ayuda de terceras personas.

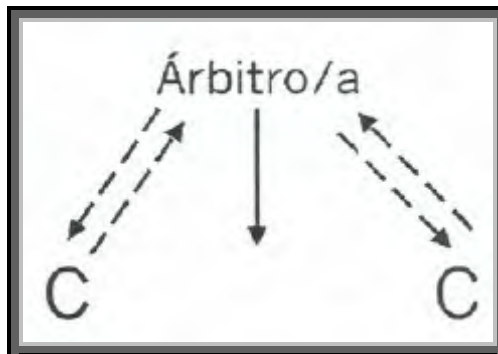


La facilitación: Es el proceso por el que una o varias personas intentan coadyuvar a que las partes lleguen a una definición común de sus relaciones, definan con claridad sus objetivos y metas, y descubran opciones que satisfagan sus necesidades. El facilitad@r puede ser un grupo.

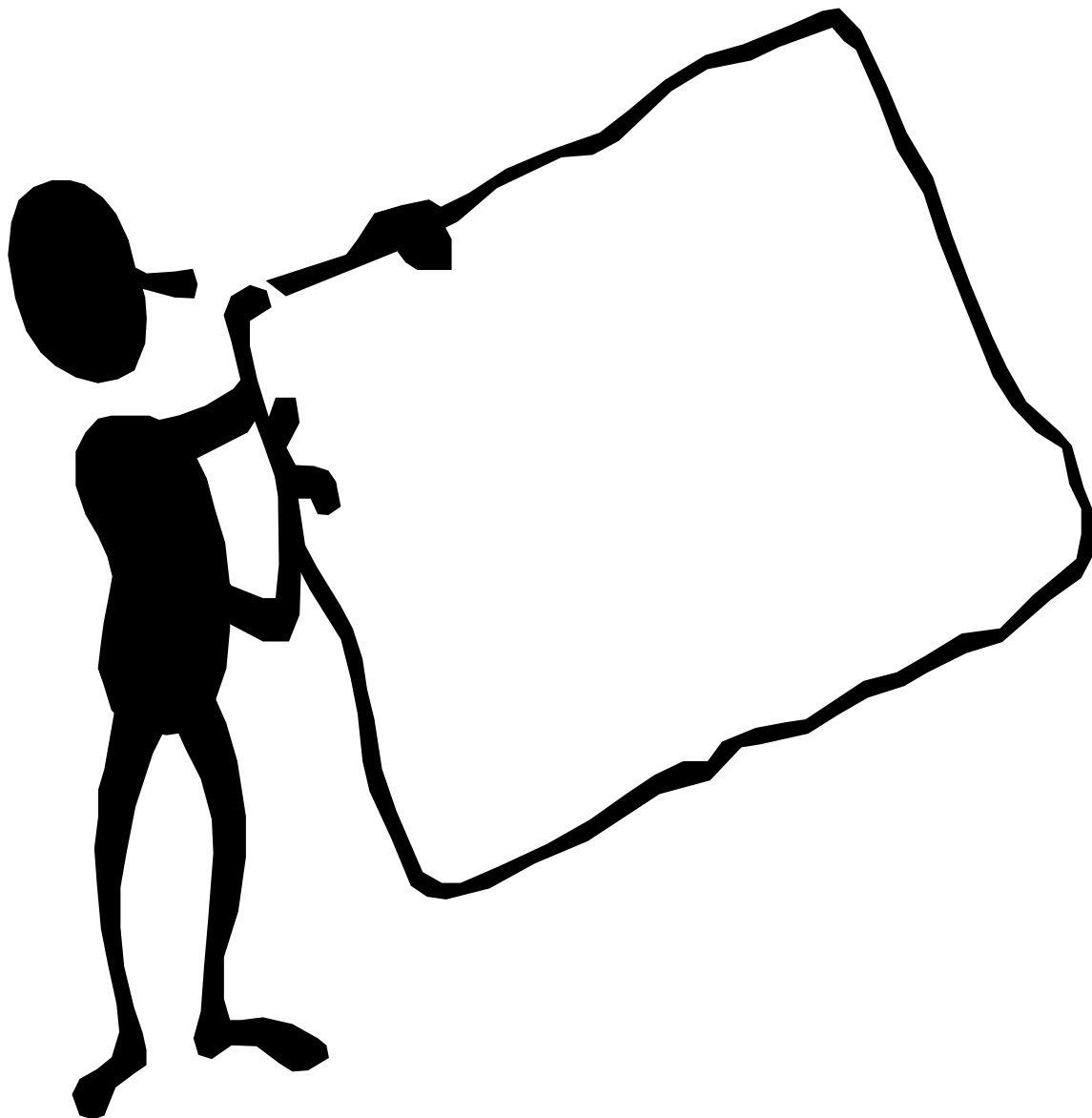


El arbitraje: Es un tipo de intervención altamente institucionalizada en la que la tercera parte o parte interpuesta tiene poder para dictar una solución a las partes, que se han comprometido –o están obligadas por ley– a aceptarla.

La conciliación: Se refiere a la intervención en temas laborales o, en general, de índole jurídico.



CONCLUSIONES



BIBLIOGRAFÍA

- ☞ Alzate, S, R (1998). Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica. España. Bilbao: Universidad del país Vasco.
- ☞ Barba, B. (1994). Educación para los derechos humanos. Los derechos humanos como educación valoral, AMNU, documento mecanográfico, México.
- ☞ Cascón, S. P y Papadimitriou, C. G. (2000). Resolución no violenta de conflictos. México: El Perro sin mecate.
- ☞ Cascón, S. P (2000). Educar en y para el conflicto en los centros. Cuadernos de Pedagogía, No. 287. Pág.61-66.
- ☞ Fernández, G, I (1998). Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Nacea
- ☞ Gillete, P y Jand, F.E (1996). Ganar- Ganar negociando. Cómo convertir el conflicto en acuerdo. México: Compañía editorial continental
- ☞ Jares, X. R. (2001) Educación y Conflicto. Guía de Educación para la convivencia. España: Editorial Popular.

Internet:

- <http://www.edualter.org>
- <http://www.pangea.org/edualter>
- <http://www.inter-mediacion.com>
- <http://www.sarenet.es/gernikag/>