

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Construcción de una caja de herramientas pedagógicas
para la elaboración de estrategias para la resolución
creativa de conflictos en el ámbito escolar

Trabajo de graduación presentado por
José David Pineda Ruano para optar al grado
académico de Licenciado en Educación

Guatemala
2017

Construcción de una caja de herramientas pedagógicas
para la elaboración de estrategias para la resolución
creativa de conflictos en el ámbito escolar

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Construcción de una caja de herramientas pedagógicas
para la elaboración de estrategias para la resolución
creativa de conflictos en el ámbito escolar

Trabajo de graduación presentado por
José David Pineda Ruano para optar al grado
académico de Licenciado en Educación

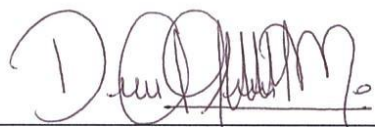
Guatemala
2017

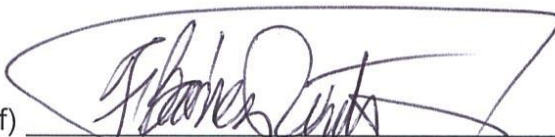
Vo. Bo.:

(f) 
M.A. Miriam Florencia Ramírez Pinto de Gálvez

Tribunal Examinador:

(f) 
Licda. Vilma Verónica Gallardo de Soto

(f) 
Licda. Debbie Agatha Michelle Álvarez Mendoza

(f) 
M.A. Miriam Florencia Ramírez Pinto de Gálvez

Fecha de aprobación: Guatemala 14 de junio de 2017

CONTENIDO

LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE GRÁFICOS.....	vii
LISTA DE FIGURAS	viii
RESUMEN.....	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO CONTEXTUAL.....	5
A. SISTEMA INTERNACIONAL FLACSO.....	5
B. FLACSO SEDE ACADÉMICA GUATEMALA.....	8
C. ÁREA DE ESTUDIOS DE IDENTIDADES Y CULTURA.....	10
D. PROYECTO TRANSFORMANDO LAS AULAS HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN.....	13
III. MARCO TEÓRICO	19
A. LA DESIGUALDAD: UNA EXPERIENCIA PRIMARIA DEL CONFLICTO..	19
B. TEORÍA DEL CONFLICTO: UN ABORDAJE GENERAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA.....	23
C. EL CONFLICTO: UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA PARA SU ABORDAJE.....	25
D. RESOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS: OPORTUNIDAD PARA APRENDER A VIVIR.....	37
E. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA CULTURA DE PAZ.....	47
IV. MARCO METODOLÓGICO	70
V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	74
A. Contenido.....	74
B. Contextualización.....	76
C. Interacción.....	77
D. Formato.....	78
VI. CONCLUSIONES.....	80
VII. RECOMENDACIONES	82
VIII. FUENTES CONSULTADAS	84
IX. ANEXOS.....	91

LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Colaboradores del programa de estudios sobre educación.....	12
2. Escuelas e institutos normales en donde el proyecto se desarrolla	17
3. Definiciones de conflicto	26
4. Tipos de conflictos	37
5. Técnicas y modelos comunes para resolver conflictos.....	45
6. Actitudes que propician la cultura de paz	54
7. Competencias y actitudes básicas en la Educación para la Paz	64
8. Caracterización del universo	71

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico	Página
1. Líneas de acción de FLACSO	6
2. Componentes del enfoque de la pedagogía de la participación	15
3. Rasgos comunes de los conflictos	27
4. Figuras de terceros que pueden intervenir ante un conflicto	40
5. Los pilares del conocimiento	60

LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Modelo del iceberg	30
2. Triángulo actitud, comportamiento, contradicción	31
3. Relación entre el conflicto y la violencia	32
4. Relación triángulo de violencias de Galtung y modelo del Iceberg.....	33
5. Triada de la paz según Galtung.....	34
6. La curva del conflicto de Michael Lund.....	35
7. La escalada del conflicto de Friedrich Glasl	36

RESUMEN

Se realizó una investigación documental para conocer las distintas conceptualizaciones acerca del conflicto y su resolución creativa en el ámbito escolar. Se utilizaron herramientas a partir de un modelo cualitativo de investigación para construir el abordaje teórico. Seguidamente, se realizó una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar. Ambos procesos se desarrollaron en el marco del proyecto Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación que es ejecutado por el Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Guatemala, financiado por Fundación Pestalozzi y avalado por el Ministerio de Educación y la Procuraduría de Derechos Humanos. Parte de las conclusiones de ambos procesos es que educar en y para el conflicto representa para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos; un enfoque humanista y holístico que trata de afrontar los efectos visibles e invisibles de la cultura de violencia.

I. INTRODUCCIÓN

El conflicto es un tipo de situación, en la que los involucrados buscan, perciben o manifiestan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, que se desarrolla como un proceso social por lo que requiere ser explicado desde una perspectiva interdisciplinaria.

Frente a situaciones de conflicto de cualquier tipo, las personas se ven enfrentadas consciente o inconscientemente ante la posibilidad de asumirlas en un continuo de acciones-reacciones, que pueden ir desde la confrontación hasta una resolución basada en la comunicación, cooperación y creatividad.

El problema es especialmente complejo cuando el conflicto se produce en el interior de los centros educativos, en tanto esta situación generalmente es vista como un evento desestabilizante, amenazante y por tanto castigable. Por lo general es posible percibir que el uso de mecanismos confrontativos ha primado sobre los procedimientos pacíficos o más dialógicos. La discusión alterada, con amenazas, imposiciones de poder de uno respecto a otro, la ofensa y menoscabo, son las estrategias usadas generalmente para enfrentar conflictos de tipo personal o colectivos.

Esta forma de afrontar los conflictos es aprendida desde niños, reproduciendo modelos que han conducido, por varias generaciones, a que estos se perciban como algo negativo y ante los cuales se tienen escasas formas de reaccionar; siendo la respuesta más conocida el ejercicio de la violencia, sin lograr visualizarlos como algo positivo, que puede construir una oportunidad de crecimiento y desarrollo para los participantes en él.

Ya que los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, no pueden ser evitados, sin embargo, es posible aprender diferentes formas de abordaje. La resolución creativa de los conflictos considera al conflicto como una experiencia positiva y engloba un conjunto de herramientas y estrategias dirigidas al

establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás sujetos de la comunidad educativa, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.

En ese sentido, la educación se convierte en una herramienta decisiva en la configuración de la convivencia social, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía. De ese modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, elemento básico de la Educación para la Paz, estableciendo bases sólidas para una democracia auténtica y para una ciudadanía activa y comprometida que sabe abordar los conflictos de manera creativa, cooperativa y pacífica.

Bajo esos preceptos, el Programa de estudios sobre Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala, con el apoyo financiado por Fundación Pestalozzi y avalado por el Ministerio de Educación y la Procuraduría de Derechos Humanos, desde el año 2012 ha desarrollado el proyecto *Transformado las aulas hacia una Pedagogía de la Participación*, el cual tiene como propósito estimular la transformación de la Pedagogía del Silencio y la Impunidad, hacia una Pedagogía de la Participación y generar con ella la posibilidad de desarrollar la cultura de paz y el ejercicio de derechos. Sin embargo, en el marco del proyecto no existe algún material dirigido a docentes que les presente de manera detallada las conceptualizaciones del conflicto en el ámbito escolar, así como las herramientas básicas para la formulación de estrategias para su prevención, abordaje y resolución; lo cual contribuye a que se siga reproduciendo en el imaginario de la comunidad escolar la idea del conflicto como un aspecto negativo, y por lo tanto, se continúe optando por evitarlo o utilizar mecanismos violentos para su *eliminación*.

La presente investigación permitió realizar una revisión documental para conocer las distintas conceptualizaciones acerca del conflicto y su resolución creativa en el ámbito escolar. Se utilizaron herramientas a partir de un modelo cualitativo de investigación para construir el abordaje teórico. Seguidamente, se realizó una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar. Se ha previsto que dicha caja sea utilizada en las Escuelas e Institutos Normales que ofrecen el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación, en los departamentos de Sacatepéquez, Guatemala, Jalapa, Chiquimula y Baja Verapaz, espacios en donde dicho proyecto realiza acciones.

La caja de herramienta se aleja de aquellos materiales pedagógicos que con formato de manual entregan ideas cerradas y finitas, que no necesariamente permiten el desarrollo de la creatividad de las personas que utilizan dichos materiales. Por ello se trata de un material pedagógico flexible y que al contener herramientas supone y confía en que los docentes las usen lo harán de una forma tal, que respondan a sus contextos específicos, identidades de los estudiantes y objetivos definidos en su proyecto educativo institucional.

Para esto, como objetivo general se planteó el construir una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar en el marco del proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación*; y como objetivos específicos, los siguientes: a) Desarrollar un marco teórico acerca de la resolución creativa de conflictos desde un enfoque de educación para la paz, b) Proponer un proceso metodológico pertinente para la formulación de herramientas pedagógicas para la creación de estrategias para el abordaje de la resolución creativa de conflictos desde un enfoque de educación para la paz, y c) Validar con el equipo que coordina el proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación* la caja de herramientas sobre la resolución de conflictos en el ámbito escolar para asegurar su pertinencia.

La muestra para el proceso de validación de la caja de herramientas pedagógicas fue integrada por los colaboradores del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Sede Académica Guatemala. Por ser un equipo pequeño, no se tomó ninguna muestra, sino que se trabajó con el universo.

Todos los recursos necesarios para el proceso fueron proporcionados por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) por medio de la Fundación Pestalozzi de Suiza en Guatemala a través del convenio de cooperación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala.

Dentro de las principales limitaciones durante todo el proceso, se pueden mencionar las siguientes: Territorio poco explorado desde distintos enfoques (educativo, sociológico, antropológico, por ejemplo), bibliografía actualizada únicamente en idioma inglés y alemán y escasa bibliografía sobre conflicto y educación de autores nacionales y regionales. (*)

(*) En este documento, siempre se utiliza el lenguaje de manera inclusiva y no discriminador. Sin embargo, en algunos casos se usa el masculino genérico (“el estudiante”, “el docente”, “el ciudadano” etc. y sus respectivos plurales), que según la Real Academia de la Lengua Española se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Esta opción obedece a que en el idioma español no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros, salvo usando “(o)”, “(los), (las)”, u otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmula supone una saturación gráfica y que puede constituirse en una barrera que dificulte la adecuada lectura y comprensión del texto.

II. MARCO CONTEXTUAL

El desarrollo de esta investigación se circunscribe en el proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación* que desarrolla el Programa de estudios sobre Educación, el cual a su vez forma parte del Área de estudios de Identidades y Cultura de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala, razón por la cual se presenta una descripción general de FLACSO como sistema internacional, de su estructura en Guatemala, así como la descripción del proyecto antes mencionado.

A. SISTEMA INTERNACIONAL FLACSO

La FLACSO fue creada en 1957, como un programa de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Tecnología (UNESCO) para promover el desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina. De esa manera se concretó una de las recomendaciones de la Conferencia Regional de Ciencias Sociales de la América Central y las Antillas en 1954 en San José, Costa Rica, y de la Primera Conferencia Regional sobre la enseñanza universitaria de las Ciencias Sociales en América del Sur realizada en Río de Janeiro en 1956, presente en la Resolución 3.42 de la Conferencia General de la UNESCO, la cual tuvo lugar en Nueva Delhi en noviembre de ese mismo año.

La primera sede académica que se fundó fue en Santiago de Chile en el año de 1957. Entre ese año y 1973, FLACSO Chile tuvo como sede única Santiago de Chile; y durante la década de 1960 se transformó en un importante centro de atracción de la investigación y docencia en Ciencias Sociales en Latinoamérica.

Según Franco (2007) FLACSO durante el período 1957-1973 tuvo una sola sede, desde la cual impartió docencia a nivel continental. El mismo autor sitúa el surgimiento de la institución en el contexto de la evolución de las disciplinas sociales continentales, cuando pasa a predominar una orientación científica,

marcada por el énfasis en la elaboración de teoría y la preocupación por la contrastación empírica de las hipótesis surgidas de ella. Consigna asimismo el papel de los organismos internacionales y las fundaciones en la promoción y financiamiento de instituciones y proyectos.

Sin embargo, el Golpe de Estado ocurrido en Chile el año 1973 y la persecución política posterior obligan trasladar la Secretaría General a San José, Costa Rica, en donde se encuentra actualmente. El Estado chileno decide terminar el convenio y quitar la personalidad jurídica otorgada a la FLACSO en 1978, sin embargo, en 1991 se adhiere nuevamente al Acuerdo.

La FLACSO es una persona jurídica que goza de plena capacidad jurídica, privilegios e inmunidades en el territorio de cada uno de los Estados Miembros, de acuerdo con la legislación vigente en cada uno de ellos y las normas internacionales en la materia.

A partir de 1974, FLACSO comenzó su expansión geográfica. En la actualidad, posee sedes, programas y proyectos académicos que están presentes en 18 países de la región. La coordinación del funcionamiento de la Facultad, así como su representación legal, está bajo la responsabilidad de la Secretaría General. Las sedes son autónomas académica y administrativamente.

Gráfico 1
Líneas de acción de FLACSO



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Según el Plan Estratégico 2011-2015 de FLACSO Ecuador, la misión de FLACSO es:

«La FLACSO construye y difunde conocimientos y saberes en el campo de las ciencias sociales y las humanidades a través de la docencia y la investigación crítica y creativa. Sus principios son el pluralismo y la autonomía académica en la búsqueda de contribuir al desarrollo de las diversas corrientes del pensamiento latinoamericano y caribeño, y de promover la justicia, equidad e inclusión social.» (FLACSO Ecuador, 2011:1)

Desde sus inicios ha sido concebida como un espacio regional autónomo para el desarrollo de nuevo conocimiento; como un punto de encuentro, diálogo y cooperación entre actores y movimientos sociales, gobiernos y redes universitarias, y como un espacio privilegiado para la contribución a la integración y el desarrollo latinoamericano y caribeño desde el ámbito de las ciencias sociales y humanas.

1. ESTADOS MIEMBROS. Actualmente FLACSO está constituido por 18 Estados Miembros que desarrollan actividades académicas en países de América Latina y el Caribe, los cuales son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Surinam y Uruguay.

Podrán ser miembros de la FLACSO los Estados Latinoamericanos que sean parte de la UNESCO. También lo serán los Estados Latinoamericanos que hayan adherido al Acuerdo sobre la FLACSO/AGE II/ 1 del 5 y 8 de junio de 1979 en San José de Costa Rica.

«Para asegurar su función regional, la FLACSO podrá realizar sus actividades en cualquiera de los países de América Latina, quedando facultada a esos efectos para establecer sedes académicas, programas y proyectos.

El carácter efectivamente regional y autónomo de la FLACSO está asegurado por el reclutamiento de un cuerpo docente, investigativo y administrativo internacional integrado por especialistas latinoamericanos,

en lo posible en base a una adecuada representación geográfica, étnica y de género, principalmente» (Acuerdo sobre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 1979:1)

B. FLACSO SEDE ACADÉMICA GUATEMALA

FLACSO-Guatemala inicia actividades en 1987, en coincidencia con el ambiente propicio que ofrecía la transición a la democracia. Fue reconocida por el Estado de Guatemala por medio del Decreto Legislativo 96-87. Desde su fundación, FLACSO-Guatemala ha promovido la investigación social, la docencia superior y el conocimiento e interpretación de las ciencias sociales en el país. Los temas sobre los cuales ha enfocado sus esfuerzos, cubre un vasto espectro de las ciencias sociales y de sus temas relevantes en Guatemala y Centroamérica: Las relaciones interétnicas, el proceso de paz, la reconversión militar, la democratización, los estudios de género y juventud, el poder local, la seguridad, los recursos naturales, el desarrollo sostenible, la educación, la pobreza, la migración, los movimientos sociales, los partidos políticos, entre otros.

La FLACSO Guatemala tiene como misión:

«Fortalecer el desarrollo de las ciencias sociales en la región centroamericana y del Caribe mediante: a) la formación de profesionales de postgrado a nivel de maestría y doctorado, acreditados con excelencia académica y pertinencia social, con capacidad de comprender y responder de manera creativa y propositiva a los retos que demanda la cambiante complejidad sociopolítica y cultural de la región; b) la realización de investigaciones que estimulan la producción y reflexión de conocimientos sobre problemáticas estratégicas de la realidad sociopolítica y cultural guatemalteca, centroamericana, y del Caribe cuyos aportes se constituyen en referentes fundamentales para la formulación de propuestas de acción y transformación social por parte de los actores que toman decisiones en los ámbitos institucionales –gubernamentales y no gubernamentales–, académicos y de la sociedad civil; c) actividades de incidencia académica orientadas a promover la reflexión, el análisis y el debate entre actores de diferentes ámbitos sociales, sobre determinadas problemáticas sociopolíticas y culturales, de carácter estratégico para el desarrollo de la sociedad. Los resultados de las investigaciones

retroalimentan las actividades docentes y de incidencia. Proporciona a los estudiantes programas de estudio integrales que combinan períodos escolarizados de docencia, prácticas investigativas y ejercicios evaluativos de aplicación teórica al análisis e interpretación de las dimensiones materiales, sociales y simbólicas de la realidad social, así como docentes nacionales e internacionales de alta calidad académica, instalaciones y espacios pedagógicos equipados con medios tecnológicos modernos y permanentemente actualizados, al personal académico y administrativo oportunidades para desarrollar sus competencias profesionales y personales.» (Perfil institucional de FLACSO Guatemala, 2010: 9)

Ser Sede Académica significa que existe un reconocimiento a la calidad del trabajo realizado por la Facultad. Dicha acreditación lo realiza el sistema FLACSO, así como el Estado de Guatemala en el que dicha unidad funciona. Así mismo dicha acreditación hace referencia a que las actividades de docencia e investigación se realizan de manera permanente.

De acuerdo al perfil institucional de FLACSO Guatemala (2010:4), la Sede Académica tiene establecidos cuatro objetivos estratégicos, los cuales son:

«1) Formar profesionales de postgrado a nivel de maestría y doctorado acreditados con altos estándares de excelencia académica y pertinencia social; 2) Promover investigaciones orientadas a la producción de conocimientos que estimulen la reflexión sobre la realidad y problemáticas específicas del contexto guatemalteco y centroamericano; 3) Realizar actividades de incidencia académica orientadas a promover la reflexión, el análisis y el debate entre actores de diferentes ámbitos sociales, sobre determinadas problemáticas sociopolíticas y culturales de carácter estratégico para el desarrollo de la sociedad; y 4) Consolidar un modelo de gestión académica y administrativa para responder al objetivo superior»

FLACSO Guatemala está constituida por un cuerpo de docentes, investigadores y administradores, especialistas latinoamericanos en distintas áreas de las ciencias sociales. Actualmente la Sede Académica cuenta con aproximadamente 110 colaboradores.

Desde su fundación y hasta en la actualidad, FLACSO Guatemala ha contado con el apoyo financiero de gobiernos y de organismos internacionales con los cuales se han suscrito convenios de cooperación que han permitido el desarrollo de una diversidad de proyectos de investigación, docencia, difusión, asesoría, equipamiento y apoyo institucional (Rivera, 2007).

FLACSO Guatemala a través de su Editorial de Ciencias Sociales da a conocer los trabajos de investigación producidos, en su mayoría, por investigadoras e investigadores de la Facultad, pero también por otros científicos sociales que investigan temas de interés para la sociedad guatemalteca y la región centroamericana, con quienes FLACSO-Guatemala suele suscribir acuerdos de cofinanciamiento para ediciones.

Desde la fundación de la Facultad en Guatemala, se han producido más de 640 publicaciones entre libros, colecciones especializadas, revistas, cuadernos y suplementos periodísticos.

Tanto la creación como el desarrollo posterior y gran parte de la agenda de FLACSO Guatemala, guardan una estrecha relación con los fenómenos políticos y sociales ocurridos en la sociedad guatemalteca.

C. ÁREA DE ESTUDIOS DE IDENTIDADES Y CULTURA

El Área se concibe como un espacio académico interdisciplinario de encuentro de distintos saberes y perspectivas. Sostiene que las identidades son múltiples, complejas, dinámicas e interseccionales. Éstas incluyen las dimensiones de género, etnia, clase, edad, discapacidad, diversidad sexual, adscripción religiosa, política y otras.

De acuerdo al perfil institucional de FLACSO Guatemala (2010:5), el Área de estudios de Identidades y Cultura tiene como objetivos principales:

«a) Explicar los procesos de auto representación de distintos grupos (mujeres, pueblos indígenas, niñez y juventud, personas con discapacidades y diversidad sexual) así como el surgimiento de nuevas identidades y manifestaciones culturales emergentes; b) Analizar el papel de las instituciones (familia, escuela, universidad, iglesias, medios de comunicación y otras) en la reproducción y/o reconfiguración de las identidades; c) Estudiar la cultura como la producción, circulación y recepción de bienes simbólicos cuya función social consiste en dotar de cohesión social, legitimación política y pertenencia identitaria a quienes la producen y consumen; d) Reflexionar sobre los posicionamientos políticos particulares de los distintos colectivos y coadyuvar desde las reflexiones teóricas para la inclusión y el cambio social; y e) Promover la transformación de las formas de relacionamiento institucional incluyendo la deconstrucción de prejuicios»

El Área está conformada principalmente por los siguientes programas: Programa de estudios sobre Educación, Programa de estudios de Género y Feminismos y Programa de estudios Culturales.

1. PROGRAMA DE ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN. El Programa se concibe como el espacio académico en el cual se desarrollan investigaciones que tienen como objeto de estudio las relaciones, procesos y actores del sistema educativo en sus distintos niveles y sectores.

Dentro de sus acciones, el Programa promueve e impulsa procesos de investigación, docencia e incidencia con los garantes y sujetos de derechos orientados al desarrollo de sus competencias personales y profesionales, priorizando a los actores responsables de la puesta en marcha de las políticas y procesos educativos, desde las distintas disciplinas de las Ciencias Sociales.

De acuerdo al perfil institucional de FLACSO Guatemala (2010:6), el Programa de estudios sobre Educación tiene como objetivos principales:

«a) Desarrollar actividades de investigación y docencia sobre los actores, procesos y relaciones del sistema educativo nacional en sus distintos niveles y sectores; b) Desarrollar actividades de investigación y docencia con instituciones garantes y sujetos de derechos de la niñez, adolescencia y juventud; y c) Generar conocimientos que brinden elementos para la

reflexión y negociación en la toma de decisiones destinada a la definición y ejecución de políticas públicas en educación, niñez y adolescencia»

Actualmente el Programa está conformado por los siguientes colaboradores:

Tabla 1
Colaboradores del programa de estudios sobre educación

Puesto	Sexo	Identidad étnica	Formación académica
Coordinación de Programa	Femenino	Mestiza	Licenciatura en Sociología Maestría en Ciencias Sociales
Asistencia de investigación y facilitación 1	Masculino	Mestiza	Profesorado especializado en Educación Especial Certificación internacional en Educación Intercultural y Derechos de la Niñez. Cierre de pensum de Licenciatura en Educación
Asistencia de investigación y facilitación 2	Masculino	Maya - Sacapulteko	Licenciatura en Historia Candidato a la Maestría en Ciencias Sociales con énfasis en Educación
Asistencia de investigación y facilitación 3	Femenino	Mestiza	Licenciatura en Educación Certificación internacional en Educación Intercultural y Derechos de la Niñez. Estudiante de la Licenciatura en Sociología
Asistencia de investigación y facilitación 4	Femenino	Mestiza	Licenciatura en Psicología
Monitoreo y evaluación	Femenino	Mestiza	Cierre de Pensum de la Licenciatura en Sociología
Asistencia de programa	Femenino	Mestiza	Cierre de Pensum de la Licenciatura en Psicología Certificación internacional en Educación Intercultural y Derechos de la Niñez.
Voluntariado	Femenino	Mestiza	Cierre de Pensum de la Licenciatura en Psicología

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

El Programa centra sus esfuerzos principalmente en las siguientes líneas de trabajo: políticas públicas en el ámbito educativo, niñez y adolescencia, Democracia y Ciudadanía, Educación para una Cultura de Paz, Educación Intercultural Bilingüe y derechos de la niñez y adolescencia.

Las principales fuentes de financiamiento del Programa corresponden a la Cooperación Suiza, Cooperación Técnica Alemana y fondos propios de la Comisión de la Unión Europea en Guatemala y de la Representación de la UNESCO en Guatemala.

D. PROYECTO TRANSFORMANDO LAS AULAS HACÍA UNA PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN

El proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación*, tiene una vigencia de nueve años (2012-2020) y es desarrollado por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO- Guatemala a través del Programa de estudios sobre Educación con el apoyo financiero de la Fundación Pestalozzi y avalado por el Ministerio de Educación y la Procuraduría de Derechos Humanos; dicho proyecto tiene como propósito estimular la transformación de la Pedagogía del Silencio y la Impunidad, hacia una Pedagogía de la Participación y generar con ella la creación de entornos educativos seguros, incluyentes y atractivos dentro de los cuales se refuerce la experiencia de la enseñanza, aprendizaje y evaluación, se respeten los diferentes tipos de aprendizaje, se valore el conocimiento y la experiencia de los sujetos y permita la participación de todos respetando las diversas identidades. Igualmente, garantizando que todos los sujetos se sientan valorados e incluidos; fomentando la autoestima, comunicación, el trabajo cooperativo, la resolución creativa de los conflictos, el respeto, la sensibilidad cultural y otros valores y competencias necesarias para vivir en un mundo diverso. Dichos entornos también buscan proporcionar un espacio seguro para el debate sobre temas polémicos y de interés de los sujetos.

Para lograr lo anterior, el proyecto ha ido desarrollando procesos de formación dirigidos a estudiantes de Institutos y Escuelas Normales, así como procesos de formación, actualización y acompañamiento pedagógico dirigido a docentes, directores y personal de las Direcciones Departamentales de Educación y planta central del Ministerio de Educación, que permiten el cuestionamiento de las

prácticas pedagógicas propias de la Pedagogía del Silencio y de la Impunidad, así como la reflexión del currículo oculto; a la vez que se facilitan y construyen colectivamente herramientas para el desarrollo de procesos educativos alineados a la Pedagogía de la Participación, lo cual contribuye a contrarrestar los procesos educativos tradicionales implementados en el marco del autoritarismo y la cultura de violencia.

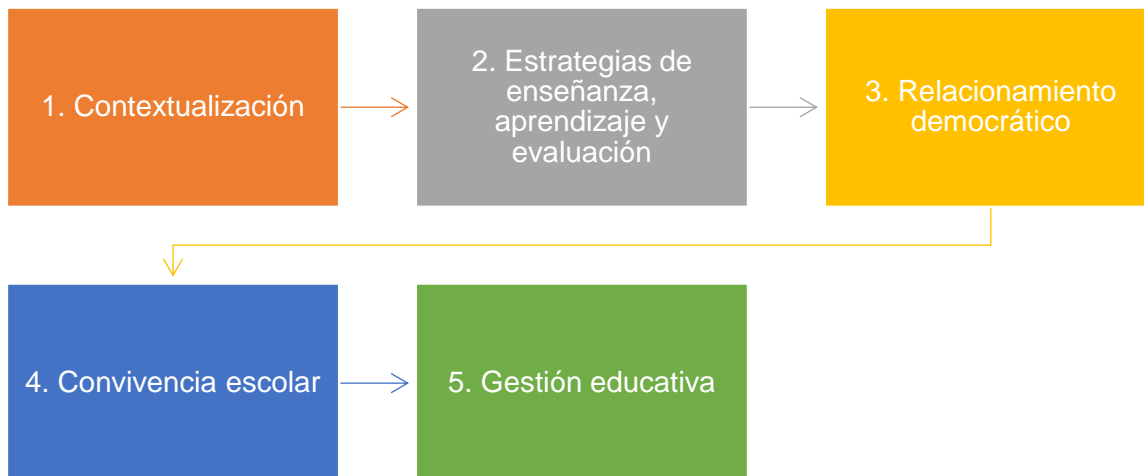
Los procesos desarrollados en el proyecto han adoptado una estructura polifacética, utilizando constructos de otras corrientes educativas, así como otros conceptos y metodologías que ya se aplican en otros ámbitos, entre ellos la educación para los derechos humanos, la educación para la paz, la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial.

A lo largo del desarrollo del proyecto también se ha logrado construir colectivamente el Enfoque de la Pedagogía de la Participación (EPP), el cual busca ser una herramienta para la concreción de la Pedagogía de la Participación en los diferentes componentes curriculares, por lo que no es un proceso *ajeno* o *extra*, sino un proceso complementario al Currículo Nacional Base (CNB).

El EPP responde a las demandas internacionales y nacionales en materia del cumplimiento al derecho a la educación, contribuyendo a la reflexión y construcción de aprendizajes de calidad de manera participativa, solidaria y autónoma. Dicho enfoque está integrado por cinco componentes, los cuales no son estáticos y no se desarrollan de manera aislada; sino más bien se interrelacionan a lo largo de todos los procesos educativos.

Gráfico 2

Componentes del enfoque de la pedagogía de la participación



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Dichos componentes se describen a continuación:

1. Contextualización: Parte del reconocimiento de las múltiples identidades e historia de los sujetos. Sugiere partir de las problemáticas y posibilidades locales para plantear estrategias y materiales adecuados que refuercen las visiones particulares de la realidad como aportes. Asimismo, este componente aporta a la pertinencia curricular en los diversos procesos educativos y avala la propuesta del currículo local y por pueblos que el Ministerio de Educación ha propuesto.

2. Relacionamiento democrático: Reconoce las múltiples identidades que se encuentran dentro del espacio escolar, es fundamental que todas tengan la posibilidad de proponer y participar en iguales términos. La participación y propuesta deben estar fundamentadas en un análisis crítico de la realidad, que permita comprender las raíces históricas de las desigualdades sociales y cómo, desde sus identidades, pueden aportar.

3. Convivencia escolar: Propicia aprendizajes en el ser, el saber y el saber hacer. Desde ese enfoque, se estimula la afirmación de la autoestima, la autonomía individual, desarrollo de habilidades comunicativas, el espíritu crítico de los sujetos para desarrollar una cultura de paz, el trabajo cooperativo y el pleno ejercicio de los derechos humanos, lo cual promueve la resolución creativa de los conflictos como una estrategia que busca humanizar promoviendo el conocimiento del otro como medios para desarrollar autorreflexión y cambios en la forma de actuar.

4. Estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación: Considera que la enseñanza es un proceso que pretende apoyar la construcción de aprendizajes significativos, por lo que busca reflexionar de manera consensuada sobre las situaciones y/o contextos para determinar qué es pertinente y qué no, y así, poder adaptar las acciones. Asimismo, en la construcción de los aprendizajes los sujetos se dan cuenta por sí mismos de qué estrategias son las pertinentes para dicha construcción, considerando sus identidades, necesidades y motivaciones. Todas las estrategias de enseñanza y aprendizaje son flexibles e implican confianza y conocimiento de sí mismo y de los demás.

Por su parte, las estrategias de evaluación establecen que todos los sujetos que intervienen en los procesos educativos son encargados de evaluarlo. En cualquier proceso de evaluación, estos deben considerar algunos aspectos importantes, como los diversos canales de aprendizaje, la ética, el compromiso personal, la cooperación, el esfuerzo, el sentido de responsabilidad, así como la calidad del trabajo realizado con respecto a las competencias desarrolladas e indicadores de logros planteados. Las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación tienen como eje transversal la investigación – acción.

5. Gestión educativa: Propone el cambio de la administración educativa hacia la gestión educativa a través de la relación entre estructura, estrategias, sistemas, capacidades, comunidad educativa y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno.

En ese sentido, el liderazgo local juega un rol importante, así como la planificación estratégica situacional, la concreción curricular, un ambiente sano en torno a la escuela, la participación comunitaria y los incentivos para alcanzar mejores resultados. En ese sentido, el director la escuela es uno de los ejes fundamentales para alcanzar el éxito en la gestión local. Su liderazgo debe orientarse a buscar la transformación, de manera colectiva, de los procesos para que sean congruentes con el contexto local y nacional.

Es importante resaltar que el proyecto se desarrolla en tres regiones del país, central, oriente y noroccidente. En la primera se tiene cobertura con personas mestizas y ladinas, para el caso de oriente es con personas de los pueblos mayas chorti', xinka, garífuna, mestizos y ladinos. En caso de noroccidente se trabaja con personas del pueblo maya achi' y mestizos. El proyecto se desarrolla en 10 Escuelas e Institutos Normales Públicas que ofrecen el Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación.

Tabla 2
Escuelas e institutos normales en donde el proyecto se desarrolla

Nombre de institución	Municipio / Departamento
Escuela Normal Intercultural de Amatlán	Amatlán, Guatemala
Escuela Normal Bilingüe "Oxlajuj No'oj"	Rabinal, Baja Verapaz
Escuela Normal Rural no. 4 "Dr. Elizardo Urizar Leal"	Salamá, Baja Verapaz
Instituto normal para varones "Antonio Larrazábal"	Antigua Guatemala, Sacatepéquez
Instituto Centroamericano Para Varones –INCAV-	Jalapa, Jalapa
Instituto Centroamericano Para Señoritas –INCAS-	Jalapa, Jalapa
Escuela Normal Regional de Oriente "Lic. Clemente Marroquín Rojas" -ENRO-	Monjas, Jalapa
Instituto Normal para varones de Oriente -INVO-	Chiquimula, Chiquimula
Instituto Normal para señoritas de Oriente -INSO-	Chiquimula, Chiquimula
Escuela Normal Rural No. 3 Rafael Iriarte -ENRRI-	Jocotán, Chiquimula

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Desde el proyecto, la Pedagogía de la Participación aspira a ser un estilo de vida, socializando los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes necesarias para poder contribuir a la construcción colectiva de procesos educativos críticos, propositivos y transformadores.

III. MARCO TEÓRICO

El conflicto es un tipo de situación, en la que los involucrados buscan, perciben o manifiestan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, que se desarrolla como un proceso social por lo que requiere ser explicado desde una perspectiva interdisciplinaria. A la vez, resulta obligado vincular el conflicto con el uso del poder, que es central al conflicto en particular y a la organización en general; ya que las organizaciones se deben a las dinámicas y a las relaciones que se establecen sobre el ejercicio del poder. Y no sólo el poder visible, sino también el oculto, el que se vincula con las distintas formas de ejercer violencia estructural (diferente acceso a los recursos, desigualdades económicas y pobreza, segregación social, étnica, sexual, de género, por condiciones sociales, vulneración de Derechos Humanos, entre otros).

En ese sentido, la educación se convierte en una herramienta decisiva en la configuración de la convivencia social, pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía. De ese modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos, elemento básico de la Educación para la Paz, estableciendo bases sólidas para una democracia auténtica y para una ciudadanía activa y comprometida que sabe abordar los conflictos de manera creativa, cooperativa y pacífica.

A. LA DESIGUALDAD: UNA EXPERIENCIA PRIMARIA DEL CONFLICTO

La desigualdad es básicamente una medida relativa. No proporciona información sobre la situación de las personas en términos absolutos, sino que, como menciona Melamed y Samman (2013) es un *concepto relacional* que puede abordarse en varios niveles. La desigualdad afecta la distribución entre personas dentro de los países, entre países y entre generaciones. Afecta las relaciones de las personas entre ellas y con instituciones de la sociedad. Aunque en general se entiende por desigualdad las diferencias entre personas dentro de

un país, también puede entenderse como las diferencias entre países y generaciones.

Cuando se aborda la desigualdad es normal entrar a la discusión en torno a las mediciones de la distribución del ingreso en sus diversas acepciones (Coeficiente de Gini, índice de Atkinson, entre otros), lo cual se percibe como adecuado desde el punto de vista económico; dichas mediciones se han convertido en las formas típicas de estratificación social de *sociedades en desarrollo* que han logrado mantener enormes asimetrías entre grupos sociales. En ese sentido, Arzate (2009) enfatiza que si bien medidas como el Índice de Gini¹ permiten estimaciones sobre el reparto de la riqueza en un sociedad, por su naturaleza epistemológica, arraigada en un orden estadístico, dicen poco sobre la forma en que este reparto se constituye como reglas de estructuración de la sociedad, es decir: cómo y por qué razón tal reparto inequitativo de los bienes materiales produce y reproduce a la sociedad; de igual manera no puede decir nada sobre los efectos que tal inequidad produce en términos de acción social.

Por su parte Tilly (1998) hace énfasis que la desigualdad entre las personas en una sociedad democrática no es en sí negativa. La sociedad humana está constituida por sujetos diversos, con distintas culturas, gustos y costumbres, que tienen creencias y modos de vida distintos. Poner eso en cuestión va contra los valores de libertad y diversidad en que se basa la convivencia democrática.

Cuando se habla negativamente de la desigualdad es cuando se está haciendo referencia, desde dos puntos de vista, a un concepto restringido: primero, la desigualdad existe entre categorías de ciudadanos y no de manera individual. Existe desigualdad en el plano social, cuando individuos que pertenecen a categorías distintas reciben, por ello, tratamiento y beneficios

¹ Este coeficiente es una medida de concentración del ingreso entre los sujetos de una región, en un determinado periodo. Toma valores entre 0 y 1, donde 0 indica que todos los sujetos tienen el mismo ingreso y 1 indica que sólo un sujeto tiene todo el ingreso.

distintos desde el punto de vista legal o material, durante períodos muy largos de vida social. La desigualdad es, entonces, categórica; afecta a una categoría de ciudadanos y es de naturaleza durable, no transitoria ni incidental (Tilly, 2007). Un segundo requisito para que se pueda hablar de desigualdad es, que exista una discriminación importante y verificable que afecte a una persona o a un grupo de personas en su bienestar material, en sus oportunidades o en el ejercicio de sus derechos. En ese sentido, según el último Informe Nacional de Desarrollo Humano del PNUD resalta que:

«Una sociedad, especialmente si cuenta con amplia diversidad cultural, logrará legitimarse y construir una identidad en la medida en que se incremente la equidad entre sus miembros. Un ordenamiento social justo buscará la expansión de ese espacio de equidad. La universalización de capacidades como el acceso a conocimientos y tecnología, el poder gozar de una buena salud, acceso a información y comunicaciones, poder vivir sin discriminación o persecución por determinada adscripción cultural, étnica o de género, permitirá a cada comunidad o persona construir la vida que considere valiosa, respetando la diversidad de perspectivas y nociones de bienestar.» (PNUD, 2016:7)

Considerando lo anterior, se puede decir entonces que la desigualdad impone restricciones que van mucho más allá de lo económico, disminuyendo alternativas de ascenso social y, por lo tanto, de reducción de la pobreza. Además, limita el acceso a los productos simbólicos y materiales de la reproducción social, y reduce la capacidad de grandes mayorías para influir en lo público. La desigualdad impone desventajas en disputas estratégicas de desarrollo y facilita mecanismos de captura del poder por élites que concentran ventajas, muchas veces insalvables, en detrimento de actores afectados por sus intereses.

Las relaciones de poder han estado marcadas por conflictos por la forma desigual en que se estructuran y por la existencia de distintas cosmovisiones, identidades y conceptos del bien, que han conducido a guerras e incluso al genocidio en muchas partes del mundo. Sin embargo, los seres humanos en sus distintos niveles de organización actúan y buscan reordenar las estructuras

sociales, en el marco de las instituciones del Estado u organizándose para contestar a lo considerado injusto, ejerciendo su capacidad de agencia (Sen, 2010).

Uno de los objetivos básicos de las democracias es reducir la concentración de poder y de bienestar e incrementar la participación de todos en las distintas formas de estructuración de la sociedad, sus beneficios y sus responsabilidades. Según el último Informe Nacional de Desarrollo Humano (PNUD, 2016), los procesos de democratización en Guatemala, han estado fuertemente limitados por desigualdades heredadas históricamente, que datan incluso de la colonización y que fueron acentuadas durante el siglo XX.

Tomando en cuenta los elementos presentados anteriormente, se puede decir, desde una perspectiva sociológica, que las desigualdades son procesos histórico sociales en donde las formas económicas de dotación de bienes, las formas sociales de dotación de oportunidades y los mecanismos de producción de estigma funcionan como reglas de acción social, es decir, como reglas de estructuración de lo social en un sentido amplio del término. Ello permite determinar que todo ello no debe quedar en una teoría de las relaciones de desigualdad-poder sino que debe derivar en una teoría teórico-normativa que permita visibilizar, esto significa al mismo tiempo pensar, el efecto último de las desigualdades económicas y sociales: las formas de violencia, y cómo trabajar para que dichas formas de violencia, desde la acción del Estado (políticas públicas) y el resto de los sectores de la sociedad sean abordadas por formas de resolución creativa del conflicto social.

B. TEORÍA DEL CONFLICTO: UN ABORDAJE GENERAL DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA

En general, el conflicto puede ser abordado teóricamente desde diversas perspectivas, para efectos de esta investigación, se tomará como base la perspectiva sociológica, la cual fundamenta su enfoque en el comportamiento de las personas frente a los conflictos sociales, y estos, como algo inherente a las relaciones sociales.

En ese sentido, Durkheim (1858-1917) consideraba que la abundancia económica podría mitigar la violencia, los conflictos y, por consiguiente, alcanzar la consolidación de la paz y para prevenir los conflictos es necesario establecer reglamentos de funciones y de actividades sociales.

Por su parte, Weber (1864-1920) atribuye el conflicto a un antagonismo de valores que bautizó con el nombre de politeísmo, argumentando que no todos pueden tener derecho a todo en el mismo momento y los diversos órdenes de valores se enfrentan constantemente en el mundo como una lucha interminable.

Por su parte, Foucault (1926-1984) aborda el conflicto en términos de clases, por lo que sostiene que este se produce para mantener el poder. Enfatiza que las relaciones de poder se encuentran estrechamente ligadas a las familiares, a las sexuales, a las productivas; y están íntimamente enlazadas, desempeñando un papel de condicionante y condicionado. Además, aborda el conflicto desde la perspectiva de legitimidad, relacionándola con la dominación, el poder y las relaciones sociales.

Siguiendo a Dahrendorf (1990), uno de los fundadores de la teoría del conflicto social, hace una contraposición de sociedades libres fundamentadas en la relación libertad y conflicto, a las sociedades totalitarias que niegan el valor del conflicto, esos resultados son modelos que implementan un sistema represivo para imponer su propio orden y que en tanto hay exclusión, hay conflicto. De

hecho, cuando el autor analiza el problema de las clases sociales concluye que el ciudadano representa un nuevo actor alternativo a la clase social, y afirma que el único camino para la supresión del conflicto de clases en la sociedad industrial moderna, que era su unidad de análisis, es la democracia.

Por su parte, Coser (1956) y Lederach (1995) coinciden en que el conflicto social es una lucha expresada en torno a valores, pretensiones a estatus, poder y recursos escasos, en la cual los objetivos de los participantes no son sólo obtener los valores deseados, sino también neutralizar, dañar o eliminar a sus rivales. Puede desarrollarse entre individuos, colectividades o entre individuos y colectividades.

Finalmente, Galtung (1971) quien es uno de los pioneros de los estudios para la paz, sostiene que los conflictos son inherentes a todos los sistemas vivos en cuanto son portadores de objetivos. También menciona que en algunos momentos históricos fueron elementos importantes para impulsar cambios entre los sujetos, pero en otros, se convirtieron en violencia.

El autor también resalta que aparte de la violencia directa, física o verbal y visible para todos, existen también la violencia estructural y la violencia cultural, fuerzas y estructuras invisibles, pero no menos violentas. Ellas son las raíces de la violencia directa y comprenden ciertas formas sociopolíticas y culturales de una sociedad: las estructuras violentas como represión, explotación, marginación o también la distancia no adecuada; y la cultura de la violencia como la legitimación de la violencia en el racismo o sexismo.

En ese sentido, el autor también sostiene que para abordar un conflicto es importante indagar y abordar no sólo los actos, sino también las normas, valores y estructuras que soportan y mantienen actos violentos.

Como se puede evidenciar, el enfoque sociológico de los conflictos está íntimamente relacionado, según los teóricos, a los valores de la persona

humana, así como al establecimiento del orden social a través de normas, y si se vincula al planteamiento de los sociólogos contemporáneos estos explican los conflictos sociales a partir de luchas diversas, desde alcanzar un estatus hasta entrar en pugnas por recursos escasos.

C. EL CONFLICTO: UNA CONCEPTUALIZACIÓN NECESARIA PARA SU ABORDAJE

El conflicto, como tal, es una relación social que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Los conflictos se desarrollan en diversos ámbitos como en las instituciones estatales, entidades económicas, políticas y, por supuesto, entre sujetos sociales y su relación con los demás. En ese sentido, el conflicto puede tomar diversas formas entre los individuos, grupos y organizaciones.

Comúnmente la noción de *conflicto se ha asociado directamente con la violencia*, sin embargo, ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Dicha idea proviene de los primeros conflictos analizados en los años 60, y en algunas tradiciones orientales, especialmente la China, el conflicto se presenta siempre como crisis o alternativa. En la actualidad, la noción de conflicto abarca aquellas situaciones en la que dos o más partes tienen intereses opuestos acerca de algo, y cuyo desenlace no suele ser una resolución definitiva, sino que constituye una etapa más o menos duradera en el desarrollo del mismo, que puede resurgir de nuevo en términos similares o distintos a la vez anterior. Naturalmente, a veces se produce el cierre de un conflicto, de forma que desaparece definitivamente, al desaparecer las causas que lo originaron o al modificarse los intereses de las partes.

La palabra conflicto puede significar conceptos diferentes en distintos contextos. Por una parte, puede referirse a una incompatibilidad en los objetivos, metas, o intereses de dos o más individuos, grupos, u otras unidades denominadas *actores*, y por la otra puede referirse a un tipo de conducta, incluyendo una propensión para hacer daño, perjudicar, hacer fracasar, o destruir

a algún otro actor o actores (Ogley, 1999). Esta distinción fue realizada por Axelrod (1970) distinguiendo entre *conflicto de intereses* y *conducta conflictiva*. El conflicto de intereses aparece en una gran parte de situaciones de la vida humana y no tiene, en sí mismo, un carácter negativo o destructivo. Muchas veces surge la confusión entre ambos conceptos sin tener en cuenta que su ocurrencia puede o no ser explicable en términos de incompatibilidad de objetivos, metas, o intereses, y que puede ser incluso totalmente unilateral (Ogley, 1999).

La investigación en la teoría de los conflictos ha proporcionado varias definiciones que intentan ser de tipo universal y abarcar el máximo posible de situaciones.

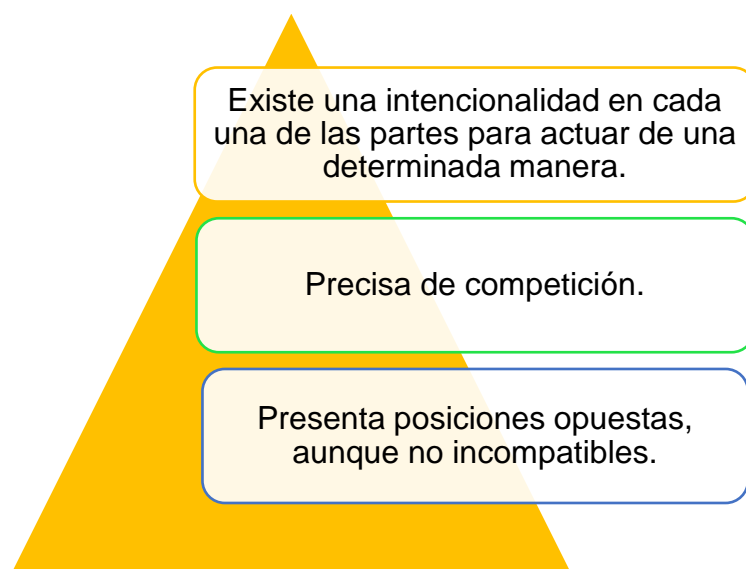
Tabla 3
Definiciones de conflicto

Autor	Definición propuesta
Deutsch (1980)	Un conflicto existe cuando se da cualquier tipo de actividad incompatible.
Lederach (1984)	El conflicto puede caracterizarse, es un proceso natural y necesario para los sujetos. Puede ser positivo o destructivo en la convivencia dependiendo de su abordaje.
Cohen (1995)	El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
Ross (1995)	El conflicto ocurre cuando las partes se hallan en desacuerdo con respecto a la distribución de recursos materiales o simbólicos y actúan movidas por la incompatibilidad de metas o por una profunda divergencia de intereses.
Caivano (1998)	Conflicto es una situación social en el cual un mínimo de dos partes pugnan al mismo tiempo por obtener el mismo conjunto de recursos escaso.
Vinyamata (1999)	Los conflictos son el motor y la expresión de las relaciones entre personas. Las relaciones personales personales e individuales y las relaciones sociales e internacionales se expresan y fundamentan en el conflicto.
Jares (1999)	Conflicto es el tipo de situación en la que las personas o grupos sociales buscan o perciben metas opuestas, afirman valores antagónicos o tienen intereses divergentes.
Torrego (2000)	Los conflictos son situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones intereses, necesidades, deseos o valores son incompatibles, o son percibidos como incompatibles, donde juega un papel muy importante las emociones y sentimientos, y donde la relación entre las partes en conflicto puede salir favorecida o deteriorada en función de cómo sea el proceso de resolución del conflicto.

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Las definiciones anteriores abarcan distintos aspectos de la conflictividad, pero existen ciertos rasgos comunes a todas ellas, dichos rasgos se resumen en el siguiente gráfico:

Gráfico 3 Rasgos comunes de los conflictos



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

En la mayoría de los casos se observa que no existe un único factor, sino que un conflicto está determinado por una cantidad importante de factores, por lo que en los inicios del siglo XXI y con base en los medios de comunicación e información existentes, se puede disponer de más posibilidades para conocer y entender las raíces de los conflictos (Fisas, 1998).

Los modelos de análisis de conflictos comparten un factor común a todos ellos: son modelos causales, es decir, solamente admiten la influencia del azar como un factor de entre varios que pueden actuar en el desarrollo del conflicto y en las acciones y estrategias que lo conforman, pero lo eliminan de la causa del conflicto. En este sentido las utilidades, reales o percibidas, que inducen a

originar o participar en un conflicto, según (Brams y Kilgour, 1988; Blalock, 1989) pueden resumirse según:

- La utilidad asociada a la finalidad de alcanzar objetivos específicos relacionados con la otra parte (por ejemplo, conseguir una parte del territorio del oponente, controlar recursos, aumentar el poder de influencia, etc.).
- La utilidad asociada a las agresiones (físicas, psicológicas o de cualquier otro tipo) del oponente, que provocan una escalada en el conflicto ya iniciado o producen la iniciación de un conflicto (por ejemplo, en los conflictos asociados a un proceso de divorcio, es usual que alguna o ambas partes intenten predisponer a los hijos o a la familia con respecto a la otra parte).
- La utilidad asociada a conseguir ganar status y reconocimiento como resultado de la participación en el conflicto (tiene cierta relevancia en política internacional, sobre todo por parte de países medianos que se alían con una de las partes en conflicto, usualmente la de mayor poderío, en un intento de aumentar su status frente a otros países).

Por ello, las soluciones a los conflictos estructurales no son fáciles de plantear y resolver en el seno de una sociedad dominada por tantos intereses cruzados y por las dificultades de concertar políticas que, a largo plazo, permitan superar determinadas incompatibilidades entre los individuos y los grupos humanos. En este sentido, aun cuando no existe una teoría que abarque los conflictos en toda su dimensión, han surgido intentos de establecer las bases teóricas de determinados tipos de conflictos (fundamentalmente geopolíticos y de relaciones entre Estados) y también en aquellos conflictos de tipo social o que tienen aspectos sociales.

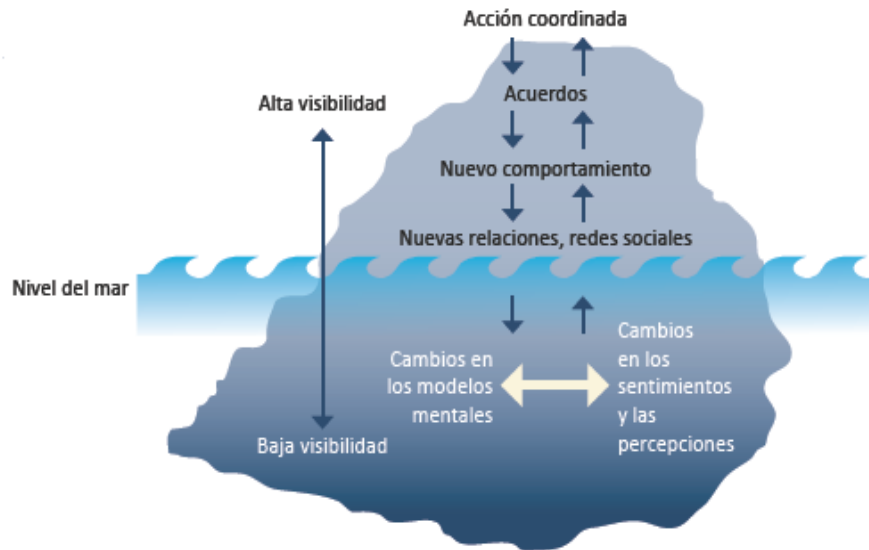
Finalmente, considerando los elementos anteriores, para efecto de la presente investigación, el conflicto se entiende como:

«Proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real o falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias, interviniendo en todo momento los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos.» (Jares, 2004:30)

Como lo muestra Jares, el conflicto es un tipo de situación, en la que los involucrados buscan, perciben o manifiestan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, que se desarrolla como un proceso social por lo que requiere ser explicado desde una perspectiva interdisciplinaria. A la vez, resulta obligado vincular el conflicto con el uso del poder, que es central al conflicto en particular y a la organización en general; ya que las organizaciones se deben a las dinámicas y a las relaciones que se establecen sobre el ejercicio del poder. Y no sólo el poder visible, sino también el oculto, el que se vincula con las distintas formas de ejercer violencia estructural (diferente acceso a los recursos, desigualdades económicas y pobreza, segregación social, étnica, sexual, de género, por condiciones sociales, vulneración de Derechos Humanos).

1. Dimensiones del conflicto. Generalmente se asocia el conflicto con un acto (gritar, golpear). Sin embargo, generalmente ese hecho solo representa la dimensión visible del conflicto. A la manera de un iceberg, hay dimensiones visibles del conflicto. El iceberg ayuda a simbolizar el hecho que por *debajo del agua* se encuentra gran parte de lo que determina qué es visible. En relación a los conflictos, lo que está *debajo del agua* son las creencias, sentimientos, emociones, intereses y necesidades. A la hora de intervenir para la búsqueda de una resolución a un conflicto, no es suficiente cambiar lo visible (actos o hechos), sino esencialmente modificar lo profundo (Pruitt & Thomas, 2008).

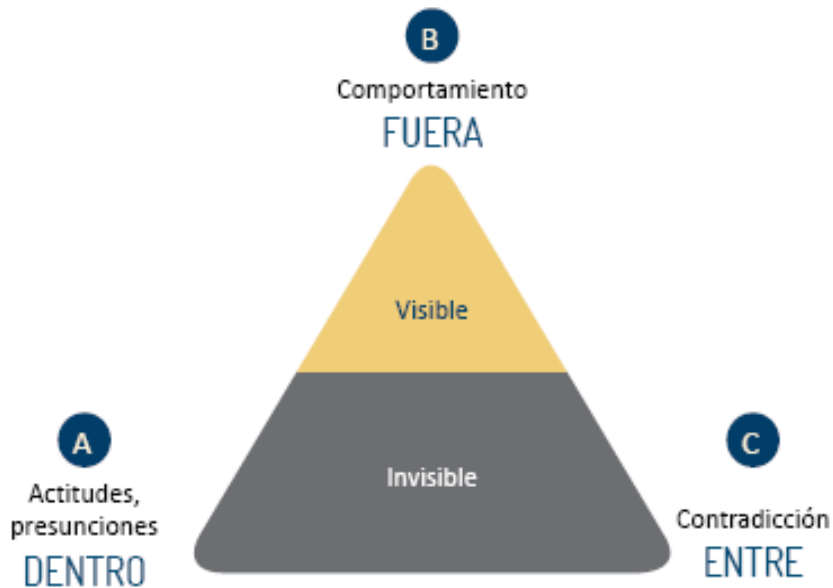
Figura 1
Modelo del iceberg



Fuente: Cercapaz

El conflicto está constituido por tres elementos: los actos (comportamientos), las actitudes y las contradicciones. Este hecho puede visualizarse en un triángulo en el que el vértice superior es el comportamiento (visible y hacia el exterior de la persona), el vértice inferior izquierdo es la actitud y la presunción (invisible y hacia el interior de la persona), y el vértice inferior derecho es la contradicción (invisible y entre las personas). Muchas veces, solo se percibe el comportamiento violento y no las actitudes y la contradicción.

Figura 2
Triángulo actitud, comportamiento, contradicción



Fuente: Cercapaz

Existe un modelo desarrollado por Johan Galtung para mostrar que, aparte de agresiones o actos violentos directos, existen dos dimensiones menos visibles: la de violencia cultural, que es transmitida por valores; y la de violencia estructural, que se transmite mediante leyes e instituciones (Galtung, 1971; Calderón, 2009). Es importante diferenciar estas dimensiones a la hora de abordar una situación violenta, para transformarla. Este modelo también se visualiza en dos triángulos: uno de violencias y otro de paz.

El modelo del triángulo de violencias ayuda a visualizar diferentes aspectos de las tres dimensiones de la violencia. Para abordar un conflicto es importante indagar y abordar no solo los actos, sino también las normas, valores y estructuras que soportan y mantienen actos violentos.

Figura 3
Relación entre el conflicto y la violencia

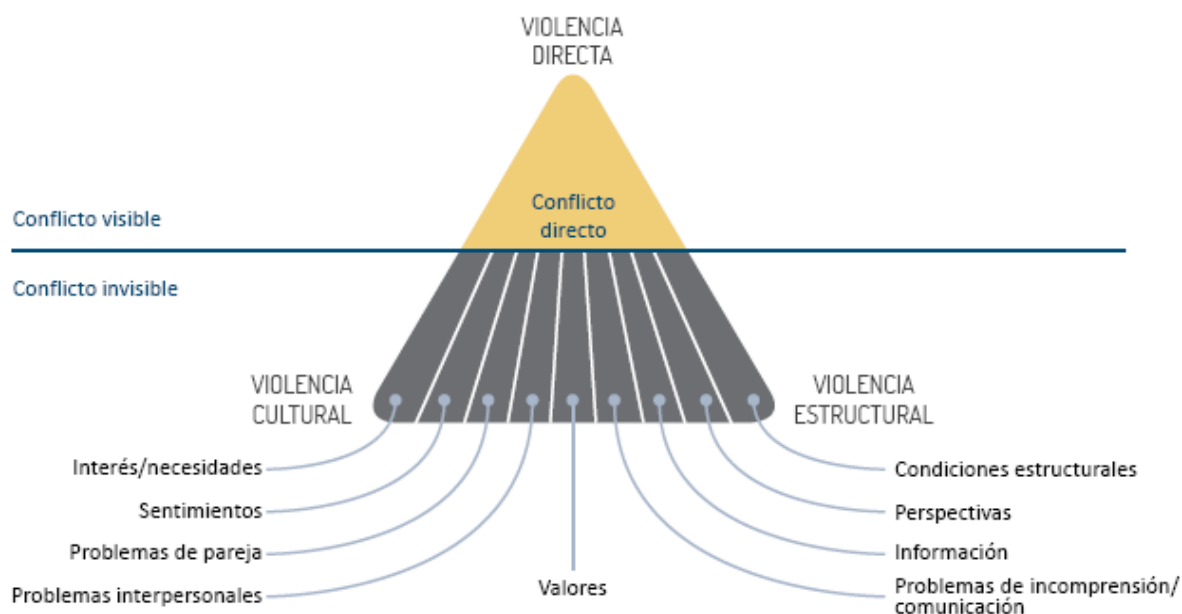


Fuente: Cercapaz

La violencia directa se entiende como la acción física contra una persona o grupo social, que le ocasiona daño. Se concreta en comportamientos y actos ejercidos de forma verbal o física, sobre personas individuales o colectivos, de forma deliberada. La violencia estructural o indirecta es latente, porque se ubica dentro de la estructura social económica y política (por ejemplo: inequidad en el acceso a oportunidades). Se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades, concretándose en la negación de estas. La dimensión cultural de la violencia comprende aquellos aspectos de la cultura que pueden ser usados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Su origen parte de un conjunto de valores transmitidos por medio de costumbres, conductas y creencias que se legitiman a través de la educación, arte, religión, ciencia, filosofía, y demás, en el transcurso del tiempo, concretándose en una discriminación social (por ejemplo, el machismo y el racismo).

Para transformar una situación violenta es importante considerar y tratar cada dimensión. Esto conlleva un fuerte componente de empoderamiento y sensibilización de las partes. La transformación apunta a una paz holística, multidimensional. Si solo se detiene la agresión visible, permanecen violencias estructurales y culturales. Para cambiarlas es necesario transformar actitudes, creencias y estructuras; como leyes e instituciones sociales. Así, se presenta una *triada de paz*, que el siguiente modelo explica según la terminología de la Organización de las Naciones Unidas.

Figura 4
Relación triángulo de violencias de Galtung y modelo del Iceberg



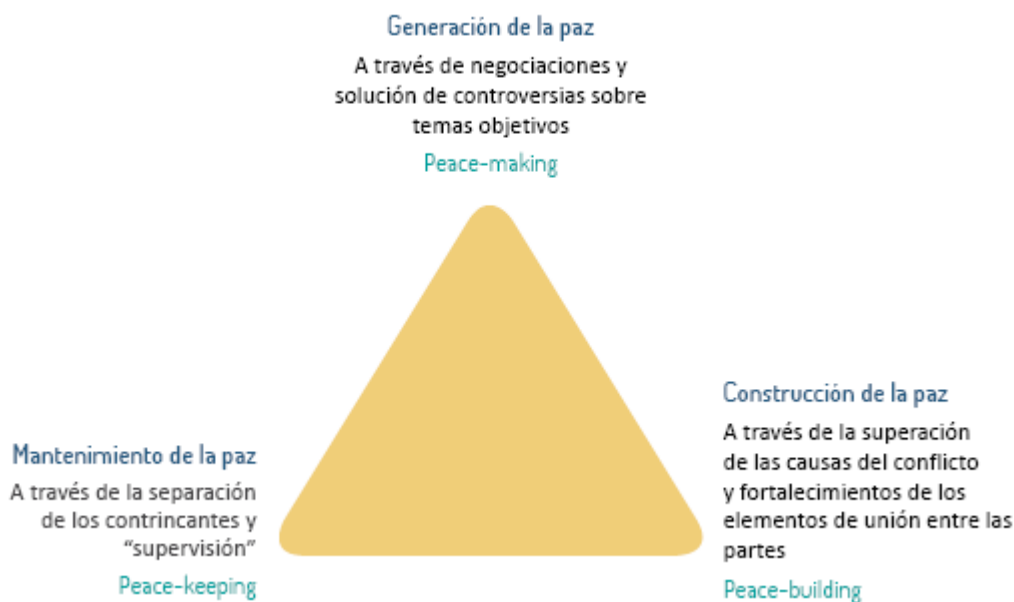
Fuente: Cercapaz

A menudo, las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural, y justificadas por la violencia cultural. De los tres tipos de violencia (directa, estructural y cultural), la directa es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla. En cambio, la violencia cultural y la violencia estructural son menos visibles, pues en ellas

intervienen otros factores. Por tanto, detectar su origen, prevenir y abordar, es más difícil.

En la perspectiva de la transformación, las dimensiones del triángulo son: generar paz, mantener paz y construir paz (Galtung, 2003).

Figura 5
Triada de la paz según Galtung

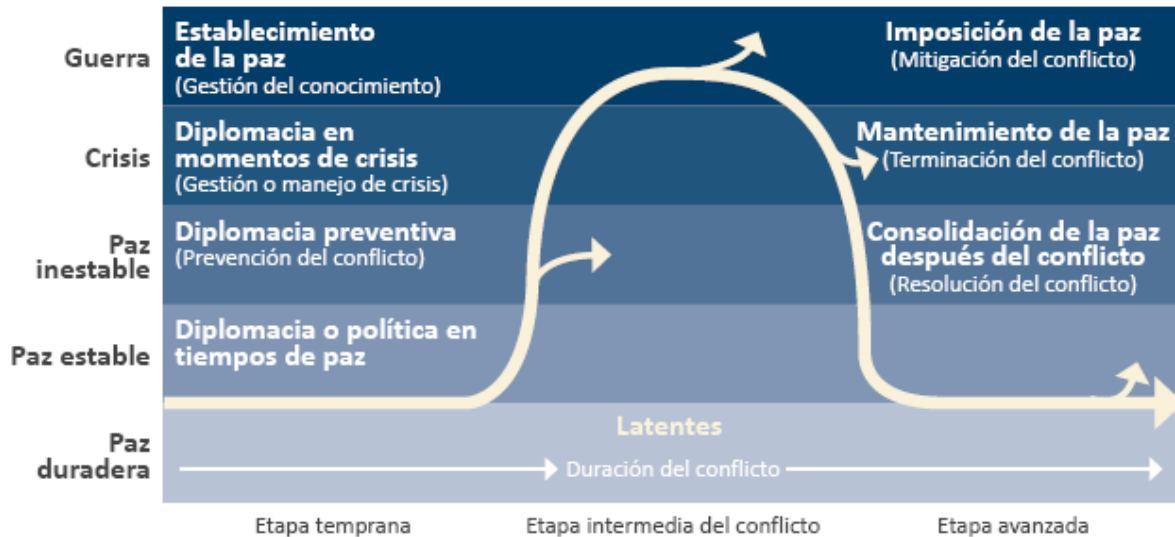


Fuente: Cercapaz

2. Fases del conflicto. Existen varias formas de distinguir las fases del conflicto (Berghof, 2012; United States Institute for Peace, 2008). Todas son lineales; es decir, demuestran las fases en un orden cronológico en el que casi nunca se da, ya que los conflictos pueden aumentar o bajar en la escalada.

Saber en qué fase está un conflicto es indispensable para explorar en qué se puede contribuir y planear según la situación actual de la relación entre las partes. Entender en qué fase se encuentra un conflicto es un elemento del análisis y del diseño de la intervención.

Figura 6
La curva del conflicto de Michael Lund



Fuente: Cercapaz

El modelo de la curva de Lund es uno de los más conocidos. Sirve como herramienta conceptual para visualizar la evolución de un conflicto pues ilustra las relaciones entre varios términos y conceptos que se utilizan en el estudio de los conflictos.

Con o sin violencia, hay conflictos latentes en los cuales hay malestar; una parte se siente mal, pero no hay manifestación. Se hace manifiesto el conflicto cuando la posible incompatibilidad se vuelve real: es decir si una parte se ve negativamente afectada por algunas condiciones, lo suficiente como para responder a ellas.

El conflicto escala en la medida en que ambas partes perciben las intenciones del otro (correcta o erróneamente) y se comporta en oposición directa a las intenciones percibidas en la otra parte. Se llega a crisis cuando las partes están tan polarizadas que ninguna quiere ceder frente a la otra, así ninguna pueda ganar.

En el modelo, sigue la desescalada y la resolución. En realidad se puede intervenir el conflicto antes de que llegue a crisis (prevención), y hay conflictos que permanecen en alta escalada durante largo tiempo. Una vez que ambas partes de un conflicto reconocen que han llegado a un *punto muerto*, es posible que la tenacidad en sus posiciones ceda, su intensidad emocional y el apego se *estabilice* y su disposición para escuchar a la otra parte crezca. En este punto, la situación alcanza la etapa de *freno* y se llega a la posibilidad de que emerja alguna clase de acuerdo. Estrategias como el compromiso y la negociación se producen en esta etapa. La última fase describe la resolución del conflicto, en la que este se puede llegar a desescalar. No es una fase muy estable; se requieren esfuerzos para no regresar al conflicto que se expresa de manera violenta.

El modelo de Glasl detalla nueve pasos de escalada, divididos en tres niveles. En la primera fase es relativamente fácil para las partes volver atrás, mientras que en la segunda se vuelve más difícil remendar las relaciones. En el tercer nivel, es todavía más difícil intervenir; irónicamente es allí cuando la visibilidad y la violencia empujan a actores externos a involucrarse.

Figura 7

La escalada del conflicto de Friedrich Glasl



Fuente: Cercapaz

D. LA RESOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS: OPORTUNIDAD PARA APRENDER A VIVIR

Abordar la resolución de los conflictos desde una perspectiva creativa implica, en primer lugar, tener claros los diferentes tipos de conflictos que pueden darse.

Tabla 4
Tipos de conflictos

Tipo	Descripción
Curricular	Referido a las diferentes formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.
Relacional	Atiende a los comportamientos que alteran la neutralidad de las interacciones, quebrando los mecanismos de control y desequilibrando las relaciones de poder en el centro educativo.
Cultural	Se da a nivel de las representaciones o constructos simbólicos, poniendo en evidencia las contradicciones entre la cultura escolar <i>formal</i> y la cultura escolar <i>invisible</i> .
Social	Se da en el ámbito de relación entre el centro educativo y el entorno inmediato, entre la cultura escolar y la cultura social dominante.

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

En segundo lugar, implica favorecer los factores de protección a través de una mejora del medio social (inmediato) y educativo.

El problema de la violencia escolar y del carácter conflictivo de la sociedad ha dado lugar a una preocupación creciente de psicólogos, sociólogos, antropólogos, economistas, entre otros, ampliando la visión de los conflictos y creando áreas de investigación interdisciplinaria². La violencia y la resolución de los conflictos en la escuela tienen una gran tradición pedagógica y evolución sobre todo en la segunda mitad del siglo XX, aunque su incorporación y reconocimiento en los sistemas educativos ha sido reciente.

² En ese sentido se crea la conflictología, la cual busca entender el origen y las causas de los conflictos, su evolución y comportamiento. Apuesta por desaprender para poder hallar la manera de pensar y de sentir pacíficamente.

El conflicto, desde un punto de vista positivo, es el *motor* de cambio social y sus efectos, siempre que su abordaje sea correcto, permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. De ahí que la negociación resulte imprescindible. Tanto el conflicto como la negociación constituyen un modo de relación rica y permanente de la vida cotidiana: personal, grupal y organizacional. Impulsar, por lo tanto, desde la educación, la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales.

El estudio de los conflictos y las formas de abordarlos de modo cooperativo y creativo son, sin lugar a dudas, el elemento principal de cualquier educación que pretenda desarrollar competencias para la convivencia pacífica. Por eso, la resolución creativa y no violenta de los conflictos ha constituido uno de los campos de investigación y de acción de la Investigación para la Paz y de los movimientos alternativos. Y es un elemento primordial de cualquier plan de intervención preventiva sobre la violencia escolar.

Como todo proceso de construcción social, el conflicto, diferenciado de los distintos tipos de violencia, puede resultar positivo o negativo, y tiene posibilidades de ser abordado y transformado. Es esencial que los docentes apliquen estrategias que permitan a los estudiantes comprender aquellos conflictos más inmediatos, en los que están implicados directa o indirectamente, con objeto de sistematizar su análisis, estudio y resolución creativa, relacionando los aprendizajes desarrollados a la comprensión de los problemas mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población³.

El origen del conflicto, como se ha resaltado en puntos anteriores, puede deberse a diversas causas, como la escasez de recursos, el uso del poder, la

³ Estos aspectos están estrechamente vinculados a las dimensiones conceptuales básicas que propone la educación para la ciudadanía mundial.

posición social o el predominio cultural de los actores. Y produce una situación real generadora de acciones conflictivas. Las personas se enfrentan diariamente a múltiples problemas, que han de solucionar a través de su fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que se desenvuelven. Esa *fuerza vital* o *agresividad* necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provocan comportamientos *positivos* o *negativos*.

Un conflicto es resuelto de manera violenta cuando se ponen en acción comportamientos (de personas o instituciones) que constituyen una violación o arrebató de algo esencial a la persona (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades, etcétera). Estos conflictos se pueden estudiar en el aula desde lo afectivo a lo racional, situándose en varios niveles: individual (familia, escuela, vida social), nacional (tensiones entre diversos grupos de la población) y mundial (conflictos de baja intensidad, litigios fronterizos, etcétera).

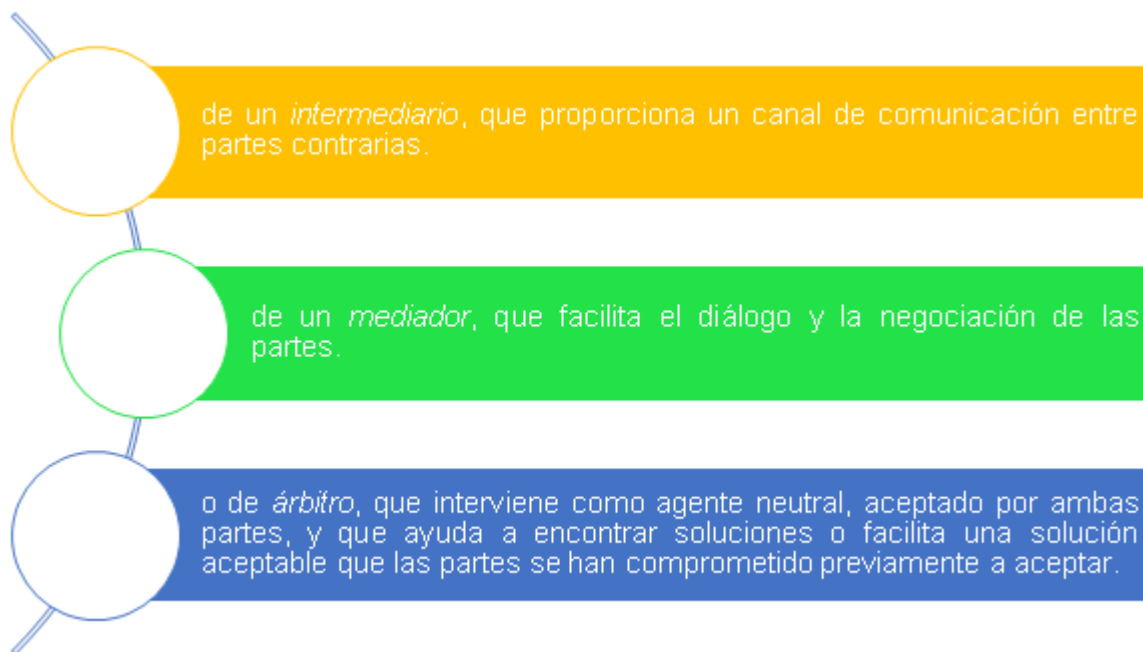
Para abordar un conflicto existen dos condiciones básicas que se producen entre las partes en disputa, o en el interior de cada una, que influyen en la manera de afrontar dicha situación: primera, el grado de confianza o desconfianza; segunda, el grado de comunicación o distancia. Es evidente que para mantener un conflicto en los límites de lo positivo, es necesario un mínimo de confianza, por lo que se necesita tener en cuenta tanto el mundo de las percepciones como los estereotipos. Facilitar espacios de comunicación entre las partes es esencial para buscar soluciones a sus situaciones. En algunas circunstancias puede ser útil para las partes reducir o interrumpir completamente los contactos durante un tiempo.

La resolución creativa de los conflictos persigue la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la *salida* más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una parte de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos.

No siempre los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes involucradas y necesitan la intervención de terceros:

Gráfico 4

Figuras de terceros que pueden intervenir ante un conflicto



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Los conflictos tienen un carácter cíclico, con una determinada estructura y una dinámica singular. Ante todo, es necesaria una buena comprensión del conflicto: actores que participan, procesos que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad (intereses, deseos, objetivos, valores, etcétera) y los elementos distorsionadores (mala comunicación, estereotipos, desinformación, mala comprensión del proceso, etcétera).

A veces se dan conflictos de larga duración y de carácter interno y extensivo, en los que no es fácil llegar a una solución: los conflictos intratables. Mitchell (1997) propone para ellos algunas claves⁴:

- Aceptar que la resolución de los conflictos es un proceso a largo plazo que requiere paciencia, tenacidad y aplicación.
- Implicar a todas las partes en las discusiones y decisiones relevantes para el proceso de abordaje y resolución del conflicto.
- Realizar en varios niveles sociales el proceso de resolución.
- Aprovechar cambios estructurales del entorno del conflicto.
- Considerar la resolución de conflictos como un proceso interactivo.
- Tomar en cuenta los daños psicológicos sufridos durante el conflicto.
- Realizar esfuerzos serios para sustituir una *cultura de venganza* suele ser esencialmente duro.
- Tener en cuenta los miedos y los intereses de la parte dominante en el conflicto.
- No pensar en la resolución de conflictos como un estadio final sino como un proceso que continúa.

Para intervenir y resolver un conflicto de manera creativa hace falta, según Lederach (1989), un proceso que cumpla con los siguientes requisitos:

- Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema: establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; concretar los asuntos más importantes a tratar; distinguir y separar los intereses y necesidades de cada uno.
- Facilitar y mejorar la comunicación: controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, proliferar los problemas y estereotipar a las

⁴ Si bien la obra de Mitchell versa sobre los conflictos internacionales, las claves que señala son aplicables en el ámbito educativo.

personas; crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

- Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición: separar a las personas de los problemas e impedir la personalización; centrarse, primero, en los intereses y necesidades que cada uno, no en sus posturas; establecer un ambiente de negociación, y así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas; así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance del poder personal.

En ese sentido, es importante tener presente que las estrategias aplicadas no pueden desligarse de otros contenidos propios de la cooperación, como son los siguientes:

- Las competencias para la comunicación (escuchar activamente y dialogar).
- La colaboración y la promoción de la confianza en el grupo.
- El respeto a nivel individual y colectivo.
- La tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes.
- La toma de decisiones democráticas en plenaria.
- La aceptación de las responsabilidades propias y ajenas.
- La solución de problemas en las relaciones interpersonales.
- El control de las emociones.

1. Educar en y para el conflicto. La resolución creativa de los conflictos engloba un conjunto de actividades y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.

Estas estrategias, desarrolladas en todos los niveles y modalidades educativas, se centran en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes (también a los docentes) arreglar sus diferencias antes de que éstas se conviertan en un enfrentamiento hostil, interviniendo y buscando soluciones del tipo *yo gano, tú ganas*. Un concepto que pretende eliminar la necesidad de que alguien pierda para que otro pueda ganar, ya que todos pueden ganar algo en cualquier interacción (Cornelius y Faire, 1998).

Educación en y para el conflicto ofrece, pues, una oportunidad para renovar los procesos educativos, facilitando el aprendizaje y la construcción colectiva de valores socialmente significativos y promoviendo un tipo de comportamiento individual, colectivo e institucional basado en la interdependencia y en la cooperación. Este tipo de comportamiento conlleva el desarrollo de actitudes, valores y normas que rechacen y prevengan cualquier tipo de violencia a través de relaciones humanas satisfactorias.

Se pueden identificar tres formas básicas de introducir los conflictos en los procesos educativos:

- Como estrategia para mejorar el clima relacional y organizativo del centro.
- Como componente del currículo, integrado transversalmente en las distintas áreas y subáreas curriculares.
- Como componente esencial del desarrollo social y moral de los estudiantes.

Entre otros elementos clave para introducir un programa de resolución creativa de conflictos en los centros educativos Puig (1997) señala dos momentos:

- La creación de un clima escolar apropiado, que considere los factores que propician los distintos climas que lo componen (relacional, educativo, de seguridad, de justicia y de pertenencia), construyendo una comunidad que proteja, reconozca y apoye a sus miembros.

- El diseño de estrategias adecuadas de resolución de conflictos (orientar positivamente el problema planteado, definirlo correctamente, generar alternativas posibles a la situación conflictiva, evaluar las alternativas y tomar una decisión, aplicar la solución adoptada y evaluar los resultados).

Respecto al primer momento se deben trabajar distintas competencias, como el respeto de sí mismo y de los otros, la comunicación basada en la capacidad para expresar libremente las ideas y los sentimientos, saber escuchar activamente las ideas y los sentimientos ajenos, la confianza en sí mismo y en los demás, el reconocimiento de los derechos propios y de los demás, la apertura sincera hacia la búsqueda de una solución alternativa, creativa y cooperativa de los conflictos, la empatía para conocer las posiciones, percepciones y sentimientos de los demás, así como la cooperación para encontrar posiciones comunes que permitan resolver el conflicto, negociado o mediado, satisfactoriamente para las partes involucradas⁵.

Respecto al segundo, es necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar los conflictos de forma objetiva y sistemática, de proponer distintas soluciones, y de tener la voluntad y la capacidad de aplicar los acuerdos.

Para la resolución creativa y efectiva de los conflictos es necesario que los docentes conozcan las distintas técnicas y modelos de intervención existentes, de modo que no recurran de manera insistente y repetida a las más conocidas.

⁵ En el caso guatemalteco, estas competencias guardan una estrecha relación principalmente a las competencias 2 (competencia comunicativa); 5 (relacionarse y cooperar con un conjunto de personas); 6 (actuar con valores en un entorno ciudadano); 9 (actuar con autonomía e iniciativa personal); y 10 (aprender a aprender) de la propuesta de Competencias Básicas para la Vida realizada por el Ministerio de Educación de Guatemala con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través del Programa Estándares e Investigación Educativa presentada en el año 2009 (Véase *anexo 1*)

Tabla 5
Técnicas y modelos comunes para resolver conflictos

Técnica/modelo	Descripción
El consenso	Proceso a través del cual las partes en conflicto intercambian sus preocupaciones y necesidades y tratan de encontrar un acuerdo aceptado por ambas partes.
La mediación	Proceso en el cual existe la intervención de una tercera persona imparcial y neutral, que anima a las partes a convenir una solución satisfactoria para ambas, sin ofrecer alternativas, ya que su actividad se reduce sólo al control del proceso.
La conciliación	Consiste en la intervención de una tercera persona neutral, que busca reconciliar a las partes en conflicto que tienen opiniones divergentes, elaborando y proponiendo soluciones posibles que satisfacen las necesidades de ambas partes. En ese caso, el conciliador es una persona que tienen una intervención más activa que el mediador, ya que aporta soluciones para ser examinadas y aceptadas por las partes involucradas.
El arbitraje	Proceso por el cual las partes someten la solución de su conflicto a la decisión de un árbitro elegido por su autoridad y credibilidad.
El arreglo normativo	En este caso el conflicto se resuelve a través de la intervención de una tercera persona que impone a las partes una solución de acuerdo con las normas de convivencia establecidas previamente en el aula o centro educativo.
El facilitador	Este proceso es más preventivo que resolutivo, y consiste en la participación de una tercera persona que dirige un debate entre las partes, con objeto de que éstas tengan la oportunidad de comunicar sus sentimientos y expresar sus percepciones e ideas, origen de sus diferencias.

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

En todos los casos es necesario que el proceso de resolución sea:

- Justo, de modo que cada parte pueda expresar clara y libremente sus puntos de vista, sentimientos y preocupaciones, y ser escuchada y escuchar a la otra parte con respeto y sin interrumpir.
- Transparente, a manera que las reglas del proceso sean claras y aceptadas por todos desde el principio, permitiendo poner en discusión todas las preocupaciones e integrar a todas las partes involucradas por la solución final.

- Rápido, es decir, que sea un proceso que no se demore en el tiempo la búsqueda de una solución aceptable y aceptada por ambas partes.
- Respetuoso con cada una de las partes implicadas en el conflicto, de modo que, aun reprobando el hecho, se respete a las personas, sin atacar su dignidad.

Considerando los aspectos anteriores, se trata de alcanzar acuerdos de manera que se abandonen aquellas actitudes de ataque personal basadas en prejuicios, controlando las reacciones negativas, evitando proponer soluciones interesadas más que ofrecer opciones posibles de discutir.

En definitiva, la resolución creativa de los conflictos busca cambiar las reglas de abordaje tradicionales, basadas en la competición, desarrollando nuevas estrategias más colaboradoras y reconciliadoras, capaces de *reparar* el daño causado o a causar en la disputa. De este modo se trata de conseguir que entre las partes se establezcan nuevas formas de relación, en las que cada cual encuentre una manera diferente y compartida de acuerdo a los intereses y necesidades, tanto individuales como colectivas.

No siempre un conflicto conlleva necesariamente a una solución negativa para una de las partes, con la consecuente pérdida en sus derechos e intereses. Por eso se hace necesario que se conozca, en primer lugar, el estilo propio de resolver las diferencias en las relaciones cotidianas: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/gano), evasión (pierdo/pierdes), cooperación y negociación razonada (gano/ganas). Estilos que están presentes también en todo el clima relacional que se desarrolla en los centros educativos, de tal forma que en los centros caracterizados por unas relaciones poco vinculadas y unos objetivos educativos poco definidos predominará, por lo general, el desinterés y la falta de compromiso por resolver adecuadamente los problemas.

Es preciso que los centros educativos realicen un diagnóstico detallado del clima escolar que se desarrolla a lo interno, evidenciado el *currículo oculto*, de modo que apoye a la identificación de las causas profundas que impiden el desarrollo de una adecuada comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Evaluar y cambiar de estilo a la hora de resolver los conflictos representa para los centros educativos explorar una posibilidad que supera las opciones conocidas de enfrentar las problemáticas (control/sanción/prevención). Para ello es necesario superar su función tradicional, que considera esencial la instrucción, olvidando que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, lo que supone considerar como punto básico sus necesidades. Es precisamente la satisfacción o la negación de las necesidades lo que permite el desarrollo de relaciones muy o poco satisfactorias con los demás.

Educación en y para el conflicto representa, por lo tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos; un enfoque humanista y holístico que trata de afrontar los efectos *visibles e invisibles* de la cultura de violencia.

E. LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA CULTURA DE PAZ

La Cultura de Paz ha sido construida a lo largo de la historia con el objetivo de *organizar el mundo*, basado en el derecho de vivir juntos, lo cual se puede definir como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionamiento para alcanzar, desde una visión holística⁶ e imperfecta de la paz, la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza.

⁶ La concepción holística de la paz conlleva un modelo concreto de educación que se configura curricularmente a través de diversas e interconectadas dimensiones o componentes: a) Educación cognitivo-afectiva: Educación para el desarrollo personal, educación en valores y resolución creativa de los conflictos; b) Educación socio-política: Educación para el desarme, educación para la comprensión internacional,

Según Tuvilla (2004) hace referencia a que:

«La paz en su concepción actual es la suma de tres tipos de paces: Paz directa (regulación no violenta de los conflictos), Paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y Paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel mínimo de violencia y máximo de justicia social)» (Pág. 391)

En la actualidad, convivir en paz es un derecho humano reconocido a través del cuerpo jurídico que sostiene la democracia y representa un gran desafío para la humanidad. Si bien la solución puede parecer bien fácil, la historia revela que la paz como justicia social, como satisfacción de las necesidades básicas de todas las personas, es una cuestión compleja y una tarea difícil. Ante ello, Ortega y Gasset (1983:26) hacen mención que “no se puede ignorar que si la guerra es una cosa que se hace, también la paz es una cosa que hay que hacer, que hay que fabricar...”.

No cabe duda que, en ese quehacer, en esa construcción, la educación ha desempeñado siempre un importante papel. Sin embargo, en la actualidad, cualquier reforma o innovación educativa, iniciada en esta dirección, debe ser definida, no sólo en relación con el contexto nacional de referencia, sino muy especialmente visualizar las intenciones y ambigüedades que el contexto internacional globalizado impone. Es evidente que la Globalización está transformando las preocupaciones en materia de política educativa. En primer lugar, porque los procesos de globalización colocan al conocimiento en un primer plano al ser el principal recurso productor de riqueza, planteando a los sistemas educativos nuevos criterios de calidad y responsabilidad. Y por otro lado, reformulando la capacidad de estos sistemas para garantizar la cohesión social necesaria que requiere una buena gobernabilidad.⁷

educación intercultural y educación en derechos humanos; c) Educación ecológica: Educación ambiental, educación para el desarrollo humano y sostenible, educación para la salud y el consumo.

La Cultura de Paz entendida como el concepto síntesis (suma de Derechos Humanos, democracia, desarme y desarrollo humano sostenible), demanda, como respuesta humanizadora de la globalización, importantes esfuerzos de los sistemas educativos hacia la consecución de cuatro contratos sociales mundiales (Grupo de Lisboa, 1995): el contrato de las necesidades básicas destinado a suprimir las desigualdades, el contrato cultural destinado a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas, el contrato de la democracia encaminado hacia un sistema de gobierno mundial; y, el contrato de la Tierra para promover un desarrollo humano estable y duradero.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de desarrollar lineamientos para favorecer el desarrollo de la solidaridad entre personas, pueblos y culturas y fortalecer la comunicación y la cooperación entre personas, religiones y grupos sociales. Estos lineamientos, para dejar de ser solamente justas aspiraciones y transformarse en orientaciones conscientemente formuladas, tienen su mejor espacio en la transformación curricular, y en el caso guatemalteco, esta transformación se ha venido promoviendo como parte de la Reforma Educativa, a partir de 1997.

Precisamente es en el contexto que proporciona el espacio político que se abre a partir de 1997, cuando se vuelve visible la necesidad de formular lineamientos pedagógicos y estrategias didácticas para concretar una propuesta educativa orientada a fundamentar la educación en cultura. En respuesta a esta demanda, se empezaron a impulsar procesos que tenían como base el ejercicio de la ciudadanía, como imaginario posible la construcción del proyecto de una nación diversa, solidaria, y como medio para lograr la construcción de nuevas formas de conocimiento.

Lo anterior, por supuesto, en la búsqueda de desarrollar una forma de ciudadanía orientada a construir una cultura fortalecida de contenidos cuyos valores sean la solidaridad y sus expresiones básicas: el diálogo, el liderazgo democrático, la interculturalidad, la vivencia de los Derechos Humanos y la

comprensión de los fundamentos de la cultura jurídica. Todo ello en estrecha relación y correspondencia con los contextos socioculturales y políticos específicos que caracterizan al país.

En ese sentido, Galtung (2010) considera que es importante distinguir entre la *paz negativa* y la *paz positiva*. La paz negativa es la ausencia de un enfrentamiento violento y el mecanismo para alcanzar esa meta es la solución de los conflictos existentes. La paz positiva es otra cosa, es la generación de una relación armoniosa y ella se consigue cuando dos o más entidades en conflicto emprenden proyectos juntos y los beneficios que genera ese proyecto son repartidos equitativamente. No iguales matemáticamente, pero sí evitando las desigualdades flagrantes entre las partes.

Además, el autor agrega que hablar de un concepto amplio de paz significa la ausencia de todo tipo de violencia, tanto directa (física o verbal) como estructural y cultural, además de la posibilidad de que las personas y los grupos sociales se liberen de todo lo que les impide llevar una vida *mínimamente humana*, es decir, que les garantice la satisfacción de sus necesidades básicas para vivir dignamente. Este concepto de paz se refiere a una vida social donde exista cada vez más justicia y menos violencia en las relaciones entre personas, grupos sociales y naciones.

Al respecto, Curle (1978) afirmaba que una visión positiva de la paz deberá significar:

«... a escala individual, amistad y comprensión lo suficientemente amplias como para salvar cualesquiera diferencias... (y), a escala mayor las relaciones pacíficas deberán implicar una asociación activa, una cooperación planificada, un esfuerzo inteligente para prever o resolver conflictos en potencia». Y refiriéndose al contexto que da espacio e influencia en la vida humana Curle agrega que la paz implica el concepto de desarrollo, esto es, una forma de relación social que tenga una gran dosis de igualdad y reciprocidad» (Pág. 28)

Avanzar en el desarrollo de una Cultura de Paz obliga a conocer la complejidad de la violencia y sus diversas manifestaciones, unas claramente visibles, otras encubiertas por la costumbre y los estereotipos que favorecen o legitiman la construcción de las desigualdades y la cultura autoritaria: el racismo y etnocentrismo, el machismo y el adultocentrismo, tan invisibilizados en las culturas latinoamericanas y en las prácticas de diversos espacios políticos y sociales, uno de ellos la escuela.

El carácter polisémico del concepto de violencia dificulta su real significado⁸. En este marco interpretativo la violencia es entendida no como agresión sino más ampliamente, como la acción destructiva que anula o coarta el normal desarrollo humano. De manera que violencia y agresión son conceptos no equivalentes aunque relacionados. Precisamente, Galtung señala que existe violencia cuando no se satisfacen las necesidades humanas e identifica las siguientes formas: la violencia clásica de la guerra, las privaciones que limitan la satisfacción de las necesidades materiales y la alienación y negación de las necesidades humanas superiores. Por ello afirma que “llamar paz a una situación en que imperan la pobreza, la represión y la alienación es una parodia del concepto de paz” (Galtung, 1969:185).

El inadecuado ejercicio del poder de personas o grupos sociales persigue precisamente la imposición de intereses particulares, impidiendo el ejercicio pleno de la ciudadanía plena, provocando la impunidad a través del irrespeto al sistema jurídico y la legalidad. De manera que las diversas formas de abuso, desde la prepotencia, las agresiones, la corrupción, así como las omisiones que afectan el normal desenvolvimiento de procesos que favorecen el desarrollo humano, son expresiones de violencia.

⁸ Quienes argumentan la invalidez de la definición de *cultura de paz*, o *cultura de violencia* asumen el sentido general del concepto de cultura, mientras que acá se asume en términos figurados, entendiendo como tal específicamente al conjunto de prácticas sociales, actitudes y valores que favorecen la realización humana así como a los denominados productos materiales y espirituales de los pueblos.

La cultura de violencia tiene raíces históricas y es transmitida de generación en generación por medio de la familia, de la escuela y otras tantas instituciones políticas y sociales, encubierta en visiones autoritarias sumamente arraigadas que la justifican. Se reproduce a través de los procesos de socialización para favorecer y justificar los sistemas sociales excluyentes, injustos, discriminatorios o deshumanizantes, derivados de estructuras económicas, sociales y políticas que promueven y fomentan la intolerancia, el irrespeto a las diferencias por razones de origen étnico, cultural, económico, discapacidad, religioso, ideológico, de sexo y género, provocando y manteniendo desigualdades en el acceso a satisfactores materiales y espirituales.

En ese sentido la violencia se puede conceptualizar como:

“...un proceso dinámico de interrelaciones sociales destructivas, sustentado en un sistema de creencias, valores y principios que se expresan subjetiva y objetivamente, ante las diversas circunstancias de la vida, a través de pensamientos, comportamientos, costumbres, actitudes, conductas, formas de afrontar los conflictos y políticas institucionales” (Mesa Intersectorial de Diálogo, Cultura de paz y Reconciliación, 2003:68)

Se caracteriza por el uso de la coerción, en sus diversas manifestaciones desde las más brutales hasta las más sutiles, explícitas o implícitas. Puede expresarse a través de agresiones físicas, psicológicas, morales o verbales que ejercen los individuos, grupos de personas o instituciones, en detrimento de los derechos humanos y de los valores universales. Pero también se manifiesta por medio de la exclusión y la discriminación, como una omisión que limita el desarrollo humano por la vía de la restricción de satisfactores que le dan calidad a la vida. La violencia contribuye a la existencia de una sociedad insatisfecha, insegura, desconfiada, emocionalmente deprimida y, en consecuencia, agresiva, cuando impide el desarrollo personal y colectivo, atentando contra la integridad, la dignidad, la vida humana y su entorno (*Ibidem*, 69)

El malestar social generado por las expresiones de la pobreza, como el hacinamiento, la falta de acceso a servicios básicos y de espacios recreativos, favorecen la emergencia de la violencia en la medida en que generan insatisfacciones y disminuyen las posibilidades de desarrollo humano a que, en las condiciones del actual desarrollo tecno-científico en el mundo tienen derecho, y que en el país se plantea como en derecho constitucional⁹. Más de esto no se deriva la afirmación de que *los pobres son violentos* ni la creencia generalizada de que la causa de la misma radica en la frustración de las personas.

La Cultura de Paz, en cambio:

«está fundada en valores, actitudes y comportamientos que promueven la tolerancia, la solidaridad, la cooperación y el irrestricto respeto a los derechos individuales y colectivos con el fin primordial de valorar y respetar la vida en todas sus manifestaciones, la dignidad humana, la convivencia armónica, la empatía, la solidaridad y el desarrollo físico, mental, espiritual, cultural y social de la población guatemalteca» (Mesa Intersectorial de Diálogo, Cultura de paz y Reconciliación, 2003:70)

La Cultura de Paz no es *antídoto* sino que facilita el manejo de la conflictividad y capacita para afrontar situaciones y conducir procesos con creatividad y fortalecimiento la capacidad humana de convivencia.

La Cultura de Paz privilegia el afrontamiento solidario y cooperativo de los conflictos, donde las expresiones de respeto y tolerancia propician el diálogo y la búsqueda de espacios de cooperación en el afrontamiento pacífico e incluyente de los problemas y conflictos. Está inserta en las estrategias y proyectos que motivan y promueven relaciones sociales de calidad, a través del respeto a toda forma de vida, preservando el planeta, el rechazo a la violencia, fortaleciendo la

⁹ Constitución Política de la República de Guatemala 1985. Art. 1 (Protección a la Persona Humana), Art. 2 (Deberes del Estado), Art. 3 (Derecho a la vida), Art. 4 (Libertad e Igualdad), Art. 44 (Derechos Inherentes a la persona Humana), Art. 71 (Derecho a la Educación), Art. 72 (Fines de la Educación) y Art. 74 (Educación obligatoria).

capacidad de escucha y reinventando la solidaridad (UNESCO, Manifiesto 2000, año Internacional de la Cultura de Paz).

Tabla 6
Actitudes que propician la cultura de paz

Preocupación por los derechos y deberes de todos y todas sin exclusión.
Rechazo absoluto a todo tipo de exclusión social y discriminación.
Solidaridad y compromiso de fortalecer y viabilizar todas las iniciativas tendientes a buscar diálogos y lograr consensos.
Anteponer siempre el bien colectivo sobre cualquier interés y prerrogativa a intereses y bienes sectoriales o personales.

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes diversas.

La Cultura de Paz fomenta el respeto a la vida, la diversidad y el pluralismo. Favorece la eliminación de toda forma de discriminación por razones de origen étnico, cultural, económico, religioso, ideológico, de edad, de género, orientación sexual, nivel educativo y discapacidad, entre otras.

Además, la Cultura de Paz promueve el fortalecimiento de las instituciones democráticas y se fortalece con la plena participación de la ciudadanía para lograr el desarrollo integral de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes. Es, entonces:

«una opción y una forma de vida que comprende actitudes y prácticas que incluyen principios, valores, compromisos, renunciaciones y acciones que persiguen como fin la armoniosa convivencia humana en los planos personal, familiar, social, institucional y estructural» (Mesa Intersectorial de Diálogo, Cultura de paz y Reconciliación, 2003:71)

De manera que la cultura de paz se asocia a la necesidad de generar procesos de desarrollo que garantizan la solidaridad humana y el bienestar

individual y colectivo. Dentro del proceso de desarrollo de una Cultura de Paz es necesario el involucramiento de diversos actores y acciones coherentes.

Por tal razón Jares (1999) destaca que el concepto de paz es más amplio de lo normalmente asumido y afirma que *la paz* no deberá anteponerse (sólo) como ausencia de guerra, ni (sólo) en la visión animista de *armonía interior* (del griego irene). De manera que *paz* implica, en términos sociales: democracia, justicia, equidad y desarrollo, como condiciones que favorecen la realización normal de la personalidad de las niñas, niños y adolescentes; del resto de las personas y de los pueblos y que la cultura de paz se desarrolla siempre en un contexto complejo, difícil, afrontando diversos obstáculos, aprovechando y construyendo diversos espacios que la posibiliten.

Las condiciones políticas que afronta el país han facilitado la disminución de la violencia institucionalizada, como expresión de los esfuerzos realizados por diversos actores e instituciones. Pero existen rezagos con motivo de la prevalencia de expresiones de cultura autoritaria que se traducen no sólo en el agudizamiento de los conflictos locales, sino en la indiferencia y falta de voluntad para afrontar las causas de las problemáticas que favorecen el malestar social, mientras que en forma paralela se acude a y se defienden posturas violentas que en la práctica se orientan a reproducirla. El argumento de que la violencia se enfrenta con violencia es propio de la cultura autoritaria y de la violencia social. De esta manera se asume una postura que niega el espacio para políticas (educativas, de justicia, penal, criminológica) en beneficio de la confrontación y de la impunidad.

1. Educación para la Paz. Como se mencionó anteriormente, educar en y para la paz, educar en contenidos, actitudes y valores y para lograr un compromiso social con ella, conlleva necesariamente a educar en y para los Derechos Humanos, la Democracia, la Ciudadanía, el Desarrollo, aunque cada uno de ellos puede implicar modalidades pedagógicas y objetivos diferentes. Educar para la paz compromete a los Derechos Humanos, el desarrollo, a la

ciudadanía, la democracia, aunque cada uno de ellos, en particular, no necesariamente engloba a todos los otros por lo que es preciso ahondar más en el concepto de Educación para la Paz y en sus principales características. Una estrategia muy útil que ayuda a explicar el concepto y las características de la Educación para la Paz se puede encontrar en el recorrido histórico de la misma.

a. Claves históricas de la Educación para la Paz. Como explica Jares (1999), la historia de la Educación para la Paz tiene un rico y plural legado histórico que se puede dividir en cuatro grandes momentos. El primer momento que fundamenta la Educación para la Paz, tanto desde el punto de vista teórico como práctico se produce con el movimiento de la Escuela Nueva a comienzos de siglo XX. Luego de la primera Guerra Mundial (1914-1918), la idea de este movimiento educativo parte de la crítica a las prácticas pedagógicas tradicionales con el propósito de “desarrollar una educación para la comprensión internacional que evite la guerra, basándose en educación moral, educación social y educación religiosa” (Bovet, 1928:31). Dentro de sus diferencias internas, la mayoría de sus seguidores rechazaba ubicar estos contenidos dentro de una asignatura concreta, sino que se trabajara de manera transversal, entendiendo que implica a todo el modelo pedagógico.

Asimismo, en 1927, la Oficina Internacional de Educación con sede en Ginebra, celebró en Praga una importante conferencia internacional bajo el título de: *La paz por la Escuela*. Dicha reunión y todo el movimiento de esos años no podría entenderse sin una doble constatación:

- La Escuela Nueva nace como respuesta a las prácticas pedagógicas tradicionales, y propone un enfoque basado en las niñas, niños y adolescentes y una revisión metodológica.
- El impacto de la primera Guerra Mundial alienta la revisión curricular y los fines de la educación para hacer de esta un instrumento de paz.

Las dos ideas fundamentales de este ambicioso movimiento educativo son las de evitar la guerra y su fuerte dimensión internacionalista.

En ese sentido, Montessori, casi frenéticamente comprometida con la lucha por la Paz en los años treinta, expresa un optimismo intimista, surgido de la importancia de la guerra, en su célebre libro *Educazione e Pace*. Al igual que ella, Dewey, Rosselló y otros autores, abogan por la concepción positivista de la educación para la paz: no basta con mostrar los horrores de la guerra; lo fundamental es estimular el espíritu de cooperación y la comprensión.

El segundo momento generador de la educación para la paz nace como consecuencia de la segunda Guerra Mundial y la posterior creación de un organismo especializado en la sede de las Naciones Unidas, la Organización para la Ciencia, la Cultura y la Educación (UNESCO). Esta, en cuanto a la Educación para la Paz, prosigue con los planteamientos de la educación para la comprensión internacional, a la que añade nuevos componentes como son la educación para los Derechos Humanos y, posteriormente, la educación para el desarme. Otros de los momentos destacados son, entre otros, la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, la Recomendación sobre Educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional y la educación relativa a los Derechos Humanos y las libertades fundamentales de 1974, el Congreso de Viena sobre enseñanza de la Educación en Derechos Humanos de 1978 y el Congreso Mundial de Educación para el Desarme de París en 1980.

El tercer momento, surge también como consecuencia de la segunda Guerra Mundial cuando comienza a gestarse una nueva disciplina llamada Investigación para la Paz en Estados Unidos. Sin embargo, es en Suecia y Noruega en donde se crean las propuestas y estudios más influyentes de la Investigación para la Paz. En 1959 se crea, en Oslo y dentro del Instituto de Investigación Social, un departamento de investigación sobre los conflictos de la mano del que es el autor más relevante de esta corriente, Galtung, quien desde el estructuralismo propone

redefinir el concepto tradicional de paz como ausencia de guerra por un enfoque crítico basado en la paz negativa y la paz positiva. Así, nace una nueva epistemología de la paz, con fuerte carácter interdisciplinario que permite abordar la paz, la violencia y el conflicto desde las causas sociales, políticas y económicas que los generan (Galtung, 1981).

En ese sentido, a lo largo de este momento el eje conceptual de la Investigación para la Paz fue trabajar desde un nuevo concepto de paz y de conflicto, que en el plano pedagógico recuperaba a Dewey y especialmente a Freire y a la educación para el desarrollo. Asimismo, el investigador sobre la paz es comprendido como un sujeto activo, que aporta una contribución de orden cognoscitivo al logro de la paz, con lo que la Educación para la Paz va tomando las características con las cuales hoy se reconoce, como el asumir el proceso educativo como actividad política y la necesidad de que la Educación para la Paz se una al proceso global de cambio social, con gran énfasis en los métodos socioafectivos, en la participación democrática de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y en la interdisciplina, y el reclamo de coherencia entre la forma de vivir y la forma de educar (Fisas, 1987).

Finalmente, el cuarto momento, aunque no es estrictamente el último en términos cronológicos porque es paralelo al momento de la Investigación para la Paz, es el legado de la *noviolencia* con los principios educativos propuestos por Gandhi, los cuales surgieron desde su rechazo al sistema educativo colonial establecido por la administración británica en la India a comienzos del siglo XX. Las principales características, por ende, implican que la filosofía y la forma de actuar deben estar condicionadas por la firmeza de la verdad y la acción sin violencia. La no cooperación y la desobediencia civil fueron sus dos técnicas principales y tuvieron amplia incidencia en la educación, especialmente porque la constante educativa en el pensamiento de Gandhi está definida por “la autonomía y la afirmación personal como primer paso para lograr la libertad” (Gandhi, 1959:121).

A parte del movimiento fundado por Gandhi, es posible citar otras corrientes políticas y pedagógicas que también participaron de la noviolencia, como los Cuáqueros y la línea pedagógica de la educación para el conflicto y la desobediencia de Miliani, Dolci y Capitini, entre otros.

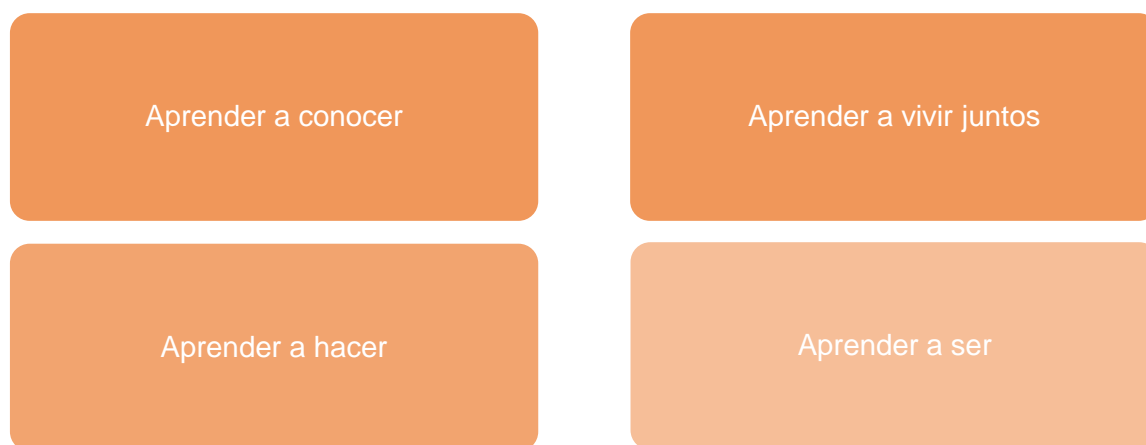
Estos cuatro momentos identificados por Jares permiten visualizar únicamente una parte del diverso panorama de las vicisitudes mundiales y sus impactos en los procesos educativos para la paz, pero permiten visualizar claramente cómo la Educación para la Paz se ha ido desarrollando como una necesidad histórica y social a la par de la complejización del mundo y de las relaciones sociales. Y luego ha tenido distinta repercusión en cada uno de los países del mundo, con diferentes ritmos, han visto un auge de los movimientos pacifistas, los esfuerzos para la educación integradora e intercultural, la incorporación progresiva de la Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la educación formal y de las estrategias de mediación y resolución de conflictos sociales y escolares. La Educación para la paz y los Derechos Humanos no es por tanto ni un proceso nuevo ni un modelo improvisado, no es una moda pedagógica ni es una respuesta a propósito de la coyuntura actual, sino que tiene una historia propia, fruto de una pedagogía comprometida que ha ido hilando diferentes acontecimientos mundiales, pensamientos y esfuerzos que llegan a la actualidad para justificar y fundamentar un modelo educativo complejo, con profundos debates basado en la educación en valores, en la paz, en los Derechos Humanos y en la convivencia democrática, con diferentes repercusiones en cada país y plasmaciones en diversos convenios y pactos internacionales

b. Claves conceptuales de la Educación para la Paz. Para propósitos de la presente investigación y considerando los planteamientos de Jares, la Educación para la Paz se fundamenta en dos conceptos básicos: el concepto de *paz positiva* y la *perspectiva creativa del conflicto*. En ese sentido, la Educación para la Paz se concibe como:

«...un proceso educativo, continuo y permanente..., y que a través de la aplicación de métodos problematizantes pretende desarrollar un nuevo tipo de cultura, la cultura de la paz, que ayude a las personas a desvelar críticamente la realidad, desigual, violenta, compleja y conflictiva, para poder situarse ante ella y actuar en consecuencia.» (Jares, 2004:31)

Según la Comisión Internacional de la UNESCO, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes, que en el transcurso de la vida serán de alguna manera para cada persona, los pilares del conocimiento (Delors, 1996).

Gráfico 5 Los pilares del conocimiento



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Los pilares antes presentados forman los pilares de la Educación para la Paz. Actualmente, el *saber*, aún sigue teniendo un gran peso en la educación, pero junto a él, la necesidad de desarrollar procesos basados en educación en valores, de compartir principios orientados a formar un *ser* tolerante, solidario, crítico y participativo, principalmente.

En ese sentido, la Educación para la Paz se centra en el compartir una serie de valores y principios democráticos, entre ellos, los Derechos Humanos, claves

para desenvolverse en la sociedad democrática actual, donde la escuela desempeña, en todo este proceso, una función social ineludible (Cerezo, 1997) al compartir la esencia de los valores sociales, el reconocimiento de las múltiples identidades y el desarrollo de las habilidades necesarias para desenvolverse autónomamente en la sociedad.

Según Zurbano (1999) la Educación para la Paz es un proceso educativo continuo y permanente que se basa en los siguientes principios:

- El cultivo de los valores
- Aprender a vivir con los demás
- Educar en la resolución de los conflictos
- Desarrollar el pensamiento crítico
- Combatir la violencia de los medios de comunicación
- Educar en la tolerancia y la diversidad
- Educar en el diálogo y la argumentación racional

Asimismo, las diferentes concepciones de la paz, sus características, los valores que involucra y los principios que la sustentan, se pueden integrar en ciertos componentes que configuran una Educación para la Paz. En ese sentido Jares (2004) señala los siguientes:

- Educación para la comprensión internacional
- Educación para los Derechos Humanos
- Educación intercultural
- Educación para el desarme
- Educación para el desarrollo
- Educación para el conflicto

Siguiendo a Jares, así como de las características de los dos conceptos en los que se fundamenta la Educación para la Paz, como se mencionó anteriormente,

el autor resalta los siguientes principios pedagógicos de la Educación para la Paz:

- La Educación para la Paz *es una forma particular de educación en valores*, considerando que la educación siempre implica una toma de postura, una visión del universo y de las relaciones sociales. Desde la Educación para la Paz esa postura supone desarrollar los procesos educativos desde y para unos determinados valores asumidos como sociedad democrática en el marco de los Derechos Humanos. Por ello, impulsa acciones para el desarrollo ideológico con la justicia, democracia, igualdad, libertad, solidaridad, respeto, reconocimiento de las identidades y un cuestionamiento de las discriminaciones y exclusiones, etnocentrismo y toda forma de violencia.
- A su vez, la Educación para la Paz *es una educación desde y para la acción* que demanda la participación activa de los ciudadanos y de su compromiso con la acción política práctica. Por ello, exige la planificación y desarrollo de procesos educativos por parte de toda la sociedad en su conjunto para que pueda realmente vivenciarse procesos integrales y pertinentes; y no solo quedarse en el mero diseño de una lección o celebración de una efeméride.
- Por ello, la Educación para la Paz *debe estar presente de manera transversal en toda la educación*, no importando la modalidad, así como en todos los procesos de socialización en los que los ciudadanos están inmersos de manera directa o indirecta. Implica, por lo tanto, un enfoque integrador y transversal que debe traducir el compromiso de toda la sociedad respecto a la Educación para la Paz, sin dejar a un lado a todos los grupos sociales.

Considerando lo anterior, es imprescindible que las instituciones educativas no pueden quedar al margen de esta propuesta y, por lo tanto, deberán de reflexionar en torno a cómo estos planteamientos (ideas y valores) se concretan

en las propuestas curriculares, y aún más importante, se construyen colectivamente dentro de la comunidad educativa las competencias genéricas y específicas que permitan vivenciar esas ideas y valores; y que según Albacete, Cárdenas y Delgado, (2000) permitan:

- Reconocer y valorar las múltiples identidades y rechazar las desigualdades.
- Desarrollar actitudes de aceptación basadas en el respeto, la tolerancia y la comprensión.
- Favorecer la convivencia pacífica armonizando los intereses individuales y los intereses colectivos, evitando así las confrontaciones violentas, promoviendo la resolución de los conflictos y el consenso a través del diálogo, el debate y la negociación.
- Promover el ejercicio de la solidaridad como actitud individual y como acción colectiva organizada, manifestándose a través de la cooperación y de la ayuda.

Tabla 7
Competencias y actitudes básicas en la Educación para la Paz

COMPETENCIAS		ACTITUDES
Fundamentales	Necesarias para vivir en sociedad	
<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento y reflexión crítica • Creatividad • Aptitud para resolver problemas • Participación • Capacidad de consenso • Capacidad de evaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en ámbitos sociales diferentes • Comunicación • Cooperación y trabajo en equipo. • Discusión, consenso y compromiso social. • Aptitud para la comunicación intercultural • Capacidades para la prevención no violenta de los conflictos • Responsabilidad democrática 	<ul style="list-style-type: none"> • Convicción de los principios de la Cultura de Paz en las instituciones educativas, así como en la acción social • Convicción de la importancia de la responsabilidad individual y colectiva • Reconocimiento del principio del desarrollo humano

Fuente: Extraída de Albacete, Cárdenas & Delgado (2000) *Enseñar y aprender la democracia*. Editorial Síntesis, Madrid.

1. El aprendizaje de la ciudadanía. Para la consolidación de la Democracia es necesario la formación de los ciudadanos, con el fin de posibilitar el ejercicio de los derechos y deberes de los que estos son portadores. Y necesita de la educación porque la ciudadanía es una actividad, una práctica (Bárcena, 1997) que se construye a través de un aprendizaje social que entraña un vínculo político a una sociedad determinada a través de la adquisición de un estatus que confiere una identidad y un modo ético determinado de comportamiento en relación con un conjunto de valores previamente concertados. De aquí la preocupación de los sistemas democráticos por la educación. En este sentido, Pérez (1996) hace mención que:

«La educación es un proceso complejo, interpersonal, de carácter dialógico, culturalmente mediado y socialmente desarrollado, a través del cual se forma el ser humano como individuo con una serie de rasgos idiosincráticos –los que configuran como irrepetible su personalidad–, como sujeto moral responsable y autónomo, y como ciudadano solidario capaz de participación política; a lo que se añade –y de ahí el papel subordinado de la instrucción o enseñanza— el desarrollo de las habilidades necesarias para el despliegue de sus capacidades en diferentes ámbitos... » (Pág. 21)

Por su parte, la construcción de la cultura de paz necesita del aprendizaje de una ciudadanía que no se limita a las primeras etapas de la vida, pues los acelerados cambios en el área económica, social, tecnológica y política exigen nuevas competencias, capacidades y conocimientos a lo largo de toda la vida. Por otro lado, el déficit democrático de las sociedades actuales demanda poner especial énfasis en la capacidad de los ciudadanos para saber *vivir juntos* en una época como la actual, caracterizada por el pluralismo de valores y de culturas, el ascenso del individualismo, los desafíos de la globalización y la proliferación de diferentes conflictos que amenazan la cohesión social.

Por otro lado, el aprendizaje de una ciudadanía desde el enfoque innovador de la cultura de paz dirigida a la formación de ciudadanos responsables, debe ofrecerles los conocimientos y competencias necesarias para hacer posible una participación activa, creándose las posibilidades de diálogo y de reflexión, de resolución creativa de los conflictos, así como los espacios de consenso, comunicación y de interacción que susciten la toma de conciencia de los derechos y deberes de cada uno, de las normas de comportamiento y de los valores compartidos, así como de las cuestiones éticas implícitas en cada una de las propias acciones y en las problemáticas actuales. Lejos de todo reduccionismo, hay tres valores que están en la base de ese aprendizaje de la ciudadanía democrática a lo largo de toda la vida: la autonomía de las personas; la necesidad de ser personas dialogantes y la tolerancia activa.

Ser ciudadano consiste, principalmente, no sólo en tener derechos y responsabilidades y ejercerlos en el seno de la sociedad, sino también en

participar en los procesos por los que se determinan los derechos y las responsabilidades de sus miembros. En términos jurídicos la ciudadanía representa la condición de pertenencia a una comunidad política que supone la titularidad de la soberanía y la atribución tanto de los derechos políticos como de los derechos económicos, sociales y económicos.

En ese sentido, tanto las competencias, formas y contenidos de la educación para la Cultura de Paz deben responder a la práctica. Por esto las estrategias metodológicas empleadas deben, como mínimo: a) Estimular la participación pues se trata de una educación fundamentalmente participativa y dialógica; b) Permitir la disensión con aquellas decisiones que se consideran injustas; c) Conectar interdisciplinariamente los contenidos; d) Adaptar los enfoques de manera integral dado que el aprendizaje y la vivencia de la paz implican un proceso de formación y desarrollo de valores y actitudes que debe considerar elementos cognitivos, afectivos y conductuales; e) Desarrollar el pensamiento crítico para comprender las realidades, tanto personales como sociales, de los Derechos Humanos; analizar las causas y consecuencias de sus violaciones y comprometerse en su defensa; f) Orientar a los sujetos para que descubra, investigue y conozca iniciativas de respuesta positiva a los problemas mundiales. Por su parte, los materiales utilizados deben permitir: la información y la sensibilización; sugerir diálogos abiertos y debates; y permitir la ejercitación de las actividades relevantes para la formación noviolenta.

Construir la paz conlleva definir la sociedad deseada. Por consiguiente, se trata de compartir con los sujetos aquellas estrategias que le permitan investigar críticamente diferentes alternativas a la problemática mundial¹⁰, tal y como lo menciona Slaughter (1993) las visiones y las imágenes de futuro deseables llegan siempre antes que su realización. El estudio de los futuros contribuye por

¹⁰ Este planteamiento se hace también desde el enfoque de la ciudadanía mundial, la cual se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial.

eso directamente al proyecto central de todo trabajo sobre la paz. Explora y define el contexto más amplio, proporciona conceptos, métodos, perspectivas y propuestas que complementen la atención más minuciosa del agente de la paz hacia cuestiones específicas. De ahí que cualquier currículo que opere en pro de un mundo mejor y más pacífico tendrá siempre un componente intenso y explícito de futuros.

El aprendizaje de ciudadano, democrático, activo y responsable, requiere de un espacio educativo, con tiempos y metodologías adecuadas; de su inclusión de manera transversal en el currículo y de un aprendizaje integrado a través del trabajo interdisciplinario de los equipos docentes; así como de la participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La educación para la paz, concretada en un proyecto educativo institucional, debe atender, como mínimo, a los siguientes principios metodológicos:

- Partir de la realidad de los sujetos. Las experiencias y conocimientos desarrollados por los sujetos deben incorporarse en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- Promover la actividad. El aprendizaje que parte de la actividad y la experiencia es mejor y más duradero. Mediante la actividad directa, los sujetos aprenden a aprender, es decir, a buscar información, a organizar sus ideas, a reflexionar, a sintetizar y a construir opinión y conocimientos. Se debe buscar la actividad creadora, respetando las diferencias individuales, y promoviendo el trabajo cooperativo.
- Propiciar el diálogo. La apertura al diálogo garantiza el autoconocimiento y la comunicación con los demás; también desarrolla los sentimientos de identidad y pertinencia de los sujetos con su entorno social.
- Promover la criticidad. Para aprender a ser críticos es necesario obtener información correcta, poder elegir entre diferentes opciones y contar con

un ambiente de libertad y tolerancia para expresarse. Se debe impulsar una educación que fomente la reflexión personal y grupal.

- Promover la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos. Para fomentar la expresión de los sentimientos, los sujetos deben sentirse aceptados, motivados, y estar en un ambiente de confianza.
- Promover la participación. Los sujetos participan en el aula o en la escuela cuando: expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad, plantean sus discrepancias sin temor, formulan críticas y sugerencias, asumen responsabilidades por propia iniciativa y son conscientes de las consecuencias de sus actos.

En definitiva, que cada ciudadano desarrolle esos aprendizajes de mínimos, contenida en las grandes declaraciones de Derechos Humanos, es en última instancia conocer y afirmarse como persona y este hecho sólo puede realizarse a través de una educación humanizada y liberadora caracterizada por la (Tuvilla, 1993):

- Personalización de las relaciones humanas: esto conlleva la creación de una cultura y un clima institucional no autoritario y flexible donde la comunicación y la resolución creativa de los conflictos adquieran todo su valor.
- Personalización de los objetivos: tomar como punto de partida las propias experiencias, sentimientos y valores del grupo, su capacidad para trabajar de manera cooperativa, y su oportunidad para construir colectivamente conocimientos que busquen soluciones alternativas a los problemas sociales.
- Personalización del currículo: la articulación del currículo debe alinearse sobre el conjunto de los valores democráticos, de forma que los temas y

contenidos de la educación para la paz se relacionen con todas las áreas y subáreas curriculares.

- Personalización de la organización del centro y del aula: la organización del centro y del aula debe potenciar la participación de los sujetos, la expresión y la satisfacción de sus necesidades, la resolución creativa de los conflictos, la cooperación, la elección de los recursos propios de aprendizaje; así como reconocer y valorar las diferentes identidades.

Finalmente, es importante destacar que la educación para la ciudadanía no debe consistir en una mera *formación cívica* (contenidos curriculares destinados al aprendizaje de los valores, modelos de gobiernos e instituciones propios de un país), sino en una *formación ciudadana crítica* (atiende aspectos políticos, económicos, sociales y culturales y su consecuencia para la vida de las personas) que construye y reconstruye la cultura, pero no una cultura cualquiera, sino aquella fundada en un derecho universal y particular, local y global, individual y colectivo, un derecho no privativo de nadie que constituye la esencia de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria. En este proyecto, los centros educativos deben asumir la capacidad de analizar y comprender cómo se organiza su sociedad y a qué intereses obedece, tal y como lo resalta Santos (2001:49): “La escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde se transmita de forma mecánica y acrítica”. Para ello la escuela ha de convertirse en un lugar donde se reconstruya críticamente el conocimiento, se desarrollen las convicciones democráticas a través de una racionalidad educativa concreta, sea un espacio abierto al entorno e integrado en él. Un espacio, en definitiva, donde día a día, despacio, de manera imperfecta pero constante, se construye colectivamente la paz.

IV. MARCO METODOLÓGICO

Se realizó una investigación documental para conocer las distintas conceptualizaciones acerca del conflicto y su resolución creativa en el ámbito escolar. Se utilizaron herramientas a partir de un modelo cualitativo de investigación para construir el abordaje teórico. Seguidamente, se realizó una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar. Ambos procesos se desarrollaron en el marco del proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación* que es ejecutado por el Programa de estudios sobre Educación de FLACSO, financiado por Fundación Pestalozzi y avalado por el Ministerio de Educación y la Procuraduría de Derechos Humanos. Se previó que dicha guía fuese utilizada en la Escuelas e Institutos Normales que ofrecen el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación, en los departamentos de Sacatepéquez, Guatemala, Jalapa, Chiquimula y Baja Verapaz, espacios en donde dicho proyecto realiza acciones desde el año 2012.

Para tal efecto, como objetivo general se planteó el construir una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar en el marco del proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación*.

Asimismo, también se plantearon objetivos específicos, los cuales fueron:

- Desarrollar un marco teórico acerca de la resolución creativa de conflictos desde un enfoque de educación para la paz.
- Proponer un proceso metodológico pertinente para la formulación de herramientas pedagógicas para la creación de estrategias para el abordaje de la resolución creativa de conflictos desde un enfoque de educación para la paz.

- Validar con el equipo que coordina el proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación* la caja de herramientas sobre la resolución de conflictos en el ámbito escolar para asegurar su pertinencia.

La muestra para el proceso de validación de la caja de herramientas pedagógicas fue integrada por los colaboradores del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Sede Académica Guatemala. Por ser un equipo pequeño, no se tomó ninguna muestra, sino que se trabajó con el universo, quedando de la siguiente manera:

Tabla 8
Caracterización del universo

Puesto	Sexo
Coordinación de programa	Femenino
Asistencia de investigación y facilitación 1	Masculino
Asistencia de investigación y facilitación 2	Masculino
Asistencia de investigación y facilitación 3	Femenino
Asistencia de investigación y facilitación 4	Femenino
Monitoreo y evaluación	Femenino
Asistencia de programa	Femenino
Voluntariado	Femenino

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Todo el proceso de investigación y construcción de la caja de herramientas pedagógicas se realizó dentro de las instalaciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala, durante el período comprendido de enero – mayo de 2017, incluyendo las cinco fases de la investigación, las cuales se describen a continuación:

FASE 1. Revisión documental: Se partió de la revisión de fuentes secundarias, lo que permitió la construcción del marco contextual y marco teórico. Las fuentes fueron recopiladas de conformidad a los criterios establecidos dentro de la normativa del Sistema FLACSO para la aceptación de datos escritos procedentes de libros, informes, evaluaciones, literatura gris, sitios web, etcétera.

FASE 2. Trabajo de campo: Permitted la recolección de información para la formulación del marco contextual y marco teórico, así como insumos para el desarrollo de la caja de herramientas pedagógicas. Durante el desarrollo del trabajo de campo se fue dando a conocer, a través de reuniones periódicas, a los colaboradores del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Guatemala, los avances de la investigación para ir conociendo sus percepciones y recopilando sugerencias y/o recomendaciones. Estas acciones fueron realizadas dentro de la jornada laboral de los sujetos.

FASE 3. Vaciado, sistematización y análisis: Al finalizar el trabajo de campo se procedió a la sistematización de la información recopilada para la formulación del marco contextual y marco teórico, así como de las percepciones, sugerencias y/o recomendaciones de las reuniones periódicas para conocer avances de la investigación. Esta información se fue recopilando a través de resúmenes por medio de la herramienta GoogleDrive.

FASE 4. Construcción: Luego del desarrollo de las fases anteriores, se procedió a la construcción de la caja de herramientas pedagógicas para el desarrollo de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar en torno a la prevención y abordaje de conflictos. Esta perspectiva de caja de herramienta se alejó de aquellos materiales pedagógicos que con formato de manual entregan ideas cerradas y finitas, que no necesariamente permiten el despliegue de destrezas y habilidades propias en los docentes, por ello se concibió como un material pedagógico flexible.

FASE 5. Validación: Se realizó con los colaboradores que conforman el equipo del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Guatemala a través de un grupo focal (*ver anexo 2*) que permitió recopilar las percepciones, sugerencias y/o recomendaciones para asegurar su pertinencia. Dicho equipo estuvo conformado por personas con estudios en las áreas de educación, sociología, historia y psicología. Antes del grupo focal se compartió vía correo electrónico la versión electrónica de la caja a cada uno de los colaboradores con el objetivo de optimizar el tiempo en el momento presencial. Luego, los aportes recopilados durante el grupo focal fueron vaciados en una matriz cualitativa a través de la herramienta GoogleDrive, la cual se tomó en cuenta para incorporar las sugerencias y/o recomendaciones en la versión final de la caja de herramientas pedagógicas.

Para el desarrollo de la investigación y la construcción de la caja de herramientas pedagógicas se contó con el aval de la representante de país de la Fundación Pestalozzi, así como de la coordinadora del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Guatemala.

Todos los recursos necesarios para el proceso fueron proporcionados por la Agencia Suiza para el Desarrollo y la Cooperación (COSUDE) por medio de la Fundación Pestalozzi de Suiza en Guatemala a través del convenio de cooperación con la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala.

Dentro de las principales limitaciones durante todo el proceso, se pueden mencionar las siguientes: Territorio poco explorado desde distintos enfoques (educativo, sociológico, antropológico, por ejemplo), bibliografía actualizada únicamente en idioma inglés y alemán y escasa bibliografía sobre conflicto y educación de autores nacionales y regionales.

V. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El conflicto, como tal, es una relación social que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Los conflictos se desarrollan en diversos ámbitos como en las instituciones estatales, entidades económicas, políticas y, por supuesto, entre sujetos sociales y su relación con los demás. En ese sentido, el conflicto puede tomar diversas formas entre los individuos, grupos y organizaciones.

Ya que los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, no pueden ser evitados, sin embargo, es posible aprender diferentes formas de abordaje. La resolución creativa de los conflictos considera al conflicto como una experiencia positiva y engloba un conjunto de herramientas y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás sujetos de la comunidad educativa, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.

Las percepciones de los sujetos con quienes se realizó el proceso de validación de la *caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar*, se basaron de acuerdo a cuatro categorías generales de análisis, tal y como se presenta a continuación:

A. Contenido

Los sujetos comentan que la caja de herramientas pedagógicas propone dentro de toda su estructura *elementos teóricos y metodológicos innovadores, los cuales contribuyen al desarrollo de diversos aprendizajes*. Agregan que los conceptos presentados *son amplios y recogen elementos desde enfoques diversos como la educación, sociología y psicología, principalmente*. Este aspecto lo resaltan haciendo referencia a que *es importante porque permite*

compartir miradas distintas de un mismo fenómeno, lo que no es común verlo en materiales de este tipo en Guatemala.

Además, agregan que otro aspecto positivo de la caja es que *presenta una secuencia metodológica concreta e interseccional, lo cual la hace flexible y atractiva.* Y siguiendo en el aspecto metodológico, los sujetos también mencionan que *llama la atención que la caja no presenta una serie de actividades, sino herramientas; y que ese aspecto es importante porque permite a los docentes ampliar sus miradas, desarrollar la creatividad y reflexionar en torno a las estrategias que puedan proponer.*

También resaltan que la caja *propone orientaciones de evaluación, lo que permite que los docentes, quienes serán los principales usuarios, propongan maneras alternativas de evaluación y construyan instrumentos de evaluación acorde a las características de los grupos con los que trabajan, a la vez que parten de las propias estrategias que ellos mismos han construido a partir de las herramientas propuestas en la caja.* Agregan también que se evidencia que la caja *considera tres ámbitos del aprendizaje: el cognitivo, el socioemocional y el conductual.* Estos ámbitos corresponden a los cuatro pilares de la educación expuestos en el informe “La educación encierra un tesoro”: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, a la vez que se constituyen como los pilares de la Educación para la Paz.

Finalmente, como una recomendación para este apartado, los sujetos proponen que *será necesario crear una estrategia para actualizar el contenido de la caja para mantener los principios de la relevancia y actualización de los mismos.* Esta estrategia podrá ser definida por el equipo del Programa de estudios sobre Educación, después de promover la utilización de la caja.

B. Contextualización

En este aspecto, los sujetos hacen mención que la caja *contempla los elementos base del proyecto Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación, lo cual es importante porque contribuye a la concreción de la Pedagogía de la Participación, desde uno de los temas más controversiales (el conflicto) que los docentes en los distintos procesos de formación y actualización ha enfatizado.* También agregan que la caja *está alineada al Currículo Nacional Base, lo que permite que los docentes la puedan percibir como un apoyo en los procesos de planificación de los aprendizajes y no como un material extra que alguna organización entrega.*

Asimismo, los sujetos mencionan que a pesar que la caja surge como una propuesta de un proyecto en específico, *esta puede utilizarse en diversas modalidades y niveles educativos, puesto que no provee recetas, sino parámetros (herramientas) y eso la hace adaptable.* Agregan que la caja también *puede utilizarse en todo el centro educativo, para trabajar la transversalidad, para integrar algunas áreas y subáreas o para trabajar un área o subárea curricular en específico, por ejemplo.*

También agregan que a lo largo de la caja *se evidencia el uso de lenguaje claro y concreto, lo que facilita que la lectura sea clara y amena, además que está acorde al grupo a quien va dirigida.* Sin embargo, proponen que se use un *lenguaje inclusivo de género, o bien, al inicio de la caja se coloque una nota aclaratoria del porqué no se usa dentro de la estructura propuesta.*

Finalmente, valoran que la caja también *aporta al desarrollo de las competencias básicas para la vida, las cuales son transversales dentro de los procesos educativos holísticos que buscan el desarrollo de ciudadanos comprometidos con promoción y construcción de entornos pacíficos para el disfrute de los Derechos Humanos.*

C. Interacción

Los sujetos mencionan que la caja enfatiza en *el aprendizaje de la autoestima, el diálogo y el trabajo cooperativo, como elementos básicos para la prevención y la resolución creativa de los conflictos, dándole así importancia al aprender ser; aprendizaje que se le ha restado importancia en las concreciones curriculares por diversas razones. Una de ellas puede deberse a que comúnmente se piensa que los conflictos, la convivencia escolar y otros temas relacionados son exclusivos a abordarse en el área de formación ciudadana, y no en área como la matemática y ciencias naturales, por ejemplo.*

Los sujetos resaltan que *la propuesta metodológica es concreta y las herramientas propuestas son creativas, alternas y amplias, lo que facilita que a partir de ellas los docentes puedan construir, desde sus experiencias personales y profesionales y contextos en donde se desarrollan, estrategias que permitan trabajar elementos como por ejemplo: conflicto, Democracias, Ciudadanía, Derechos Humanos, autoestima, trabajo cooperativo, comunicación, de manera vivencial y apoyarse del currículo oculto para tal fin.*

Con relación a lo anterior, los sujetos agregan que *la manera en que las herramientas se presentan crean las condiciones para que los docentes pongan en juego sus propias identidades y las de los estudiantes con quienes trabaja, así como otros elementos como la creatividad, la flexibilidad y la transversalidad. También enfatizan que otro elemento importante en este aspecto son las orientaciones metodológicas que se presentan, puesto que apoyan en la construcción de las estrategias brindando elementos básicos para trabajar el conflicto en diversos momentos: antes, durante y después.*

D. Formato

En este aspecto, los sujetos resaltan que *la estructura de la caja es llamativa e invita a realizar una lectura rápida y enfocar la atención a todos los elementos que se presentan (conceptos, definiciones, metodología, etcétera)*. Los sujetos también agregan que *es positivo el uso de tablas, gráficos y figuras dentro de la estructura de la caja porque ayuda a ejemplificar lo presentado en el texto puro*; así mismo, resaltan como punto positivo *el uso de colores en la portada y divisiones de apartados porque la hacen llamativa, no aburrida y transmite la flexibilidad y alternabilidad que se mencionan constantemente*.

Asimismo, los sujetos consideran que *el tipo de letra, tanto de títulos, subtítulos y contenido, es acorde para el grupo a quien va dirigido*. También enfatizan que *el formato en general de la caja contiene los elementos básicos necesarios para convertirla a formatos accesibles, como por ejemplo, impresión al Braille y uso en dispositivos electrónicos de lectura para personas ciegas, según el tratado de Marrakech*.

Los sujetos mencionan que *se evidencia la originalidad de la caja*. Agregan que *en todo momento se presentan las citas y respaldo bibliográfico de acuerdo a la normativa del Sistema FLACSO*, sin embargo, sugieren que *es importante agregar al final de la caja un apartado que contenga un listado unificado de todas las referencias bibliográficas a las cuales se hace referencia para que los usuarios puedan dirigirse a las fuentes y profundizar en los planteamientos, conceptos y definiciones*. También recomiendan *agregar otro listado de bibliografía que, si bien no se menciona en la caja, aportó de una u otra manera en la construcción de la misma*.

Finalmente, sugieren que *se coloque el logo de FLACSO Guatemala conmemorativo de los 30 años debido a que es un material producido en el período de conmemoración de la Facultad*.

Como se evidencia, el presente apartado ha presentado de manera separada cada una de las categorías utilizadas para el proceso de validación para su fácil comprensión; sin embargo, en la realidad cada una de las categorías se entrelazan entre sí, por tratarse de una propuesta pedagógica interseccional, de construcción y aprendizaje colectivo.

Asimismo, es importante tomar en cuenta que si bien la caja de herramientas pedagógicas está dirigida a docentes de centros educativos con los cuales el proyecto trabaja, a la hora de utilizarse con docentes u otros actores de diferentes contextos en donde no se ha desarrollado el proyecto, se tendrá que realizar un proceso de inducción teórico y conceptual previo al uso de la caja para asegurar su concreción desde el enfoque de la Pedagogía de la Participación.

VI. CONCLUSIONES

1. El conflicto, como tal, es una relación social que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Los conflictos se desarrollan en diversos ámbitos como en las instituciones estatales, entidades económicas, políticas y, por supuesto, entre sujetos sociales y su relación con los demás. En ese sentido, el conflicto puede tomar diversas formas entre los individuos, grupos y organizaciones.
2. Resulta obligado vincular el conflicto con el uso del poder debido a que las organizaciones se deben a las dinámicas y a las relaciones que se establecen sobre el ejercicio del poder. Y no sólo el poder visible, sino también el oculto, el que se vincula con las distintas formas de ejercer violencia estructural (diferente acceso a los recursos, desigualdades económicas y pobreza, segregación social, étnica, sexual, de género, por condiciones sociales, vulneración de Derechos Humanos).
3. La resolución creativa de los conflictos engloba un conjunto de herramientas y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.
4. En definitiva, la resolución creativa de los conflictos busca cambiar las reglas de abordaje tradicionales, basadas en la competición, desarrollando nuevas estrategias más cooperativas y reconciliadoras, capaces de reparar el daño causado o a causar en la disputa. De este modo se trata de conseguir que entre las partes se establezcan nuevas formas de relación, en las que cada cual encuentre una manera diferente y compartida de acuerdo a los intereses y necesidades, tanto individuales como colectivas.
5. Educar en y para el conflicto representa, por lo tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que

en los contenidos; un enfoque humanista y holístico que trata de afrontar los efectos visibles e invisibles de la cultura de violencia.

6. Avanzar en el desarrollo de una Cultura de Paz obliga a conocer la complejidad de la violencia y sus diversas manifestaciones, unas claramente visibles, otras encubiertas por la costumbre y los estereotipos que favorecen o legitiman la construcción de las desigualdades y la cultura autoritaria: el racismo y etnocentrismo, el machismo y el adultocentrismo, tan invisibilizados en la cultura guatemalteca y en las prácticas de diversos espacios políticos y sociales, uno de ellos la escuela.
7. La Cultura de Paz privilegia el afrontamiento solidario y cooperativo de los conflictos y fomenta el respeto a la vida, la diversidad y el pluralismo. Favorece la eliminación de toda forma de discriminación por razones de origen étnico, cultural, económico, religioso, ideológico, de edad, de género, orientación sexual, nivel educativo y discapacidad, entre otras.
8. La educación para la ciudadanía no debe consistir en una mera formación cívica (contenidos curriculares destinados al aprendizaje de los valores, modelos de gobiernos e instituciones propios de un país), sino en una formación ciudadana crítica (atiende aspectos políticos, económicos, sociales y culturales y su consecuencia para la vida de las personas) que construye y reconstruye la cultura, pero no una cultura cualquiera, sino aquella fundada en un derecho universal y particular, local y global, individual y colectivo, un derecho no privativo de nadie que constituye la esencia de un proyecto de sociedad justa, pacífica y solidaria.
9. La escuela ha de convertirse en un lugar donde se reconstruya críticamente el conocimiento, se desarrollen las convicciones democráticas a través de una racionalidad educativa concreta, sea un espacio abierto al entorno e integrado en él. Un espacio, en definitiva, donde día a día, despacio, de manera imperfecta pero constante, se construye colectivamente la paz.

VII. RECOMENDACIONES

Al Programa de estudios sobre Educación de FLACSO, Sede Académica Guatemala:

1. Promover en los Institutos y Escuelas Normales, en donde el proyecto se implementa, un diagnóstico detallado del clima escolar que se desarrolla a lo interno, evidenciado el currículo oculto, de modo que apoye a la identificación de las causas profundas que impiden el abordaje de los conflictos de manera creativa y cooperativa entre todos los miembros de la comunidad educativa.
2. Socializar la caja de herramientas pedagógicas con los docentes y directores de los Institutos y Escuelas Normales y representantes de las Direcciones Departamentales de educación de los departamentos y municipios en donde el proyecto *Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación* desarrolla acciones.
3. Crear, de manera participativa, un plan de monitoreo y evaluación que permita dar seguimiento al uso de la caja de herramientas para realizar las adecuaciones correspondientes.
4. Crear una campaña virtual que contribuya a contrarrestar las ideas erróneas acerca del conflicto y socializar su aspecto positivo y educativo.
5. Incorporar la caja de herramientas dentro de los procesos de formación y actualización docentes que el Programa desarrolla en el marco del proyecto para darla a conocer con otros garantes de derechos.
6. Poner a disposición la caja de herramientas en formatos accesibles. Por ejemplo: Braille, en diversos idiomas nacionales, audio, entre otros.

A la FLACSO, Sede Académica Guatemala:

7. Fortalecer las líneas de investigación, docencia e incidencia en la temática de resolución creativa de conflictos y Educación para la Paz.
8. Abordar las temáticas de resolución de conflictos desde diversos enfoques de las Ciencias Sociales: Sociología, antropología, historia, entre otras.
9. Contribuir en las iniciativas de investigación, docencia e incidencia sobre resolución de conflictos y Educación para la Paz que se impulsan a nivel nacional y regional.
10. Gestionar y actualizar recursos de consulta bibliográfica, tanto en físico como en digital, sobre conflicto, Educación para la Paz y Ciudadanía.

VIII. FUENTES CONSULTADAS

Albacete, C., Cárdenas, I., & Delgado, C. (2000). *Enseñar y aprender la democracia*. Madrid: Editorial Síntesis.

Arzate, J. (2003). La pobreza como ciudadanía y complejidad de los social. En N. Arteaga, *Pobreza urbana. Perspectivas globales, nacionales y locales*. México: Gobierno del Estado de México - Miguél Ángel Purrúa.

Axelrod, R. (1970). *Conflict of interest*. Chicago: Markham.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Berghof Foundation. (2012). *Berghof Glossary on Conflict Transformation. 20 notions for theory and practice*. Berlin : Berghof Foundation Operations GmbH.

Blalock, H. (1989). *Power and conflict: Toward a general theory*. Newbury Park: Sage Publications.

Bovet, P. (1927). *La paz por la escuela: trabajos de la conferencia internacional celebrada en Praga del 16 al 20 de abril de 1927 publicados con el apoyo del Ministerio Checo-Eslovaco de Instrucción Pública*. Ediciones de la Lectura .

Bovet, P. (1928). *La psicología y la educación para la paz*. Madrid: La Lectura.

Brams, S., & Kilgour, D. (1998). *Teoría de juegos y seguridad nacional* . Madrid: Centro de Documentación del Ministerio de Defensa.

- Caivano, R. (2000). *Arbitraje*. Buenos Aires : Ad-hoc.
- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y conflictos*(2), 60-81.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Cohen, R. (1995). *Students resolving conflict. Peer mediation in school*. USA: Good year books.
- Congreso de la República de Guatemala. (31 de Mayo de 1885). *Constitución Política de la República de Guatemala*. Consultado el 20 de Marzo de 2017, de Constitución Política de la República de Guatemala: <http://www.congreso.gob.gt/manager/images/1188FE6B-B453-3B8C-0D00-549DA12F72CB.pdf>
- Cornelius, H., & Faire, S. (1998). *Tú ganas/yo gano. Todos podemos ganar. Cómo resolver conflictos creativamente*. Móstoles: Gaia ediciones .
- Coser, L. (1956). *The functions of Social Conflict*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- Curle, A. (1978). *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder.
- Dahrendorf, R. (1990). *El conflicto social moderno. Ensayo sobre la política de la libertad*. Madrid: Mondadori.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Deutsch, M. (1980). Fifty years of conflict. En L. Festinger, *Restrospection and social phycology*. New York: Oxford University Press.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (1979). *Acuerdo sobre la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)*. San José, Costa Rica: FLACSO . Obtenido de FLACSO Secretaria General: <http://www.flacso.org/sites/default/files/Documentos/normativa/Reglamentos/Acuerdo%20de%20la%20FLACSO%20%28JUN2012%29.pdf>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2010). *Perfil institucional de FLACSO Guatemala*. Guatemala: FLACSO Guatemala.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. (2011). *Plan estratégico 2011-2015*. Ecuador : FLACSO Ecuador .

Fisas, V. (1987). *Introducción al estudio de la paz y los conflictos*. Barcelona: Lerna.

Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.

Franco, R. (2007). *La FLACSO clásica (1957-1973). Vicisitudes de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. Santiago, Chile: Catalonia.

Galtung, J. (1969). Violence, Peace, and Peace Research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.

Galtung, J. (1971). Gewalt. Frieden und Friedensforschung. En D. Senghaas, *Kritische Friedensforschung* (págs. 55-104). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.

Galtung, J. (1981). Hacia una definición de la investigación sobre la paz. En UNESCO, *Investigación sobre la paz. Tendencias recientes y repertorio mundial*. París: UNESCO.

- Galtung, J. (August de 1990). Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291-305.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratz.
- Galtung, J. (2004). *Trascender y transformar: Una introducción al trabajo de conflictos*. México: Montiel & Soriano Editores.
- Gandhi, M. (1959). *Todos los hombres son hermanos*. (L. Legaz, Trad.) Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Grupo de Lisboa . (1995). *Los Límites de la Competitividad. Cómo se debe gestionar la aldea global*. Bruselas: Labor.
- Jares, X. (1999). *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* . Madrid: Popular.
- Jares, X. (2004). *Educación para la paz en tiempos difíciles* . Bilbao: Bakeaz.
- Lederach, J. (1984). *Educación para la paz*. Barcelona : Fontamara.
- Lederach, J. (1989). Elementos para la resolución de conflictos. En S. d. justicia, *Cuadernos de No-violencia*. México: Servicio de paz y justicia.
- Lederach, J. (1995). *Preparing for peace. Conflict transformation across cultures*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.
- Melamed, C., & Samman, E. (2013). *Equity, Inequality and Human Development in a post-2015 Framework*. New York: UNDP Human Development Report Office.

- Mesa Intersectorial de Diálogo en cultura de Paz y Reconciliación. (2003). *La Mesa Intersectorial de Diálogo en cultura de Paz y Reconciliación*. Guatemala : UNESCO.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). *Competencias básicas para la vida. Guatemala*. Guatemala: USAID/Reforma educativa en el aula.
- Mitchell, C. (1997). Conflictos intratables: claves de tratamiento. *VI Jornadas internacionales de cultura y paz de Gernika* (págs. 1-21). Gernika: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoraratuz.
- Ogley, R. (1999). *Conflict Theory. Encyclopedia of violence, peace and conflict* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Ortega, J. (1983). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Pérez, H. (2008). *Los 50 años de Flacso: desarrollo de las Ciencias Sociales en América Latina*. San José, Costa Rica: Juricentro.
- Pérez, J. (1996). *Claves humanistas para una educación democrática: De los valores humanos al hombre como valor*. Madrid: Anaya.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Más allá del conflicto, luchas por el bienestar. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2015/2016*. Guatemala: PNUD Guatemala.
- Pruitt, B., & Thomas, P. (2008). *Diálogo democrático: Un manual para practicantes*. Washington, D.C: ACIDI/OEA/PNUD, Suecia.
- Puig, J. (1997). Conflictos escolares: Una oportunidad. (Ciss-Praxis, Ed.) *Cuadernos de Pedagogía*, 58-65.

- Rivera, M. (2007). *FLACSO-Guatemala: 1987-2007, una historia de dos décadas*. Guatemala: Editorial de Ciencias Sociales .
- Ross, M. (1995). *La cultura del conflicto: Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia*. Paidós : Barcelona.
- Santos, M. (2001). Hacia el futuro: Riesgos y esperanzas . *Aula de innovación educativa*, 48-50.
- Sen, A. (2009). *The ide of justice*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Slaughter, R. (1993). Futuros. En D. Hicks, *Educación para la paz. Cuestiones, principios y prácticas en el aula* (págs. 247-262). Madrid : Ediciones Morata.
- Tilly, C. (1998). *Durable Inequality*. Los Angeles, California: University of California Press.
- Tilly, C. (2007). *Democracy*. New York: Cambridge University Press.
- Torrego, J. (2000). *Mediación de conflcitos en instituciones educativas. Manual para el formador de mediadores*. Madrid: Narcea .
- Tuvilla, J. (1993). *Educar en los Derechos Humanos*. Madrid: CCS.
- Tuvilla, J. (2004). *Cultura de paz: Fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- United States Institute for Peace. (2008). *United States Institute for Peace*. Consultado el 3 de Abril de 2017, de United States Institute for Peace: <https://www.usip.org/training/online>

Viyamata, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos* .
Barcelona: Ariel.

Weber, M. (1944). *Economía y sociedad* . México : Fondo de Cultura Económico.

Zurbano, J. (1999). *Bases de una educación para la paz y la convivencia*.
Navarra : Gobierno de Navarra.

IX. ANEXOS

ANEXO 1: Competencias Básicas para la Vida que guardan relación para la resolución creativa de conflictos.

Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe (Competencia comunicativa)

Competencia básica 2: Comunicarse en un medio multicultural y plurilingüe (Competencia comunicativa)		
<i>Descripción</i>	<i>Dimensionesclave</i>	<i>Indicadores de logro</i>
La comunicación en dos o más idiomas en contextos plurilingües y multiculturales a nivel nacional e internacional.	1. Interacción oral. Hablar, escuchar y dialogar.	1.1 Estructura con propiedad pensamientos, emociones e ideas para comunicarse oralmente. 1.2 Utiliza el lenguaje no verbal, como apoyo a la comunicación oral. 1.3 Formula juicios críticos ante los mensajes orales que escucha. 1.4 Utiliza el diálogo como instrumento para lograr consensos y resolver conflictos. 1.5 Evidencia ética y valores al comunicarse de forma oral.
	2.Lectura comprensiva. ⁵	2.1 Interpreta comprensivamente los mensajes transmitidos por lenguaje escrito y gráfico. 2.2 Relaciona la información leída con sus conocimientos previos, con otros textos y con diferentes contextos. 2.3. Utiliza diferentes tipos de lectura (global, selectiva, entre otras), según el objetivo y el contenido del texto. 2.4 Selecciona la estrategia de lectura de acuerdo al tipo de texto y al objetivo de la misma (idea principal, resumen, predicciones, formular preguntas, entre otros). 2.5 Selecciona, de forma crítica, material de lectura. 2.6 Formula juicios, conclusiones y puntos de vista a partir de lo leído. 2.7 Utiliza la lectura como herramienta de aprendizaje y de recreación.
	3.Comunicación escrita.	3.1 Compone textos escritos con diferentes propósitos y en situaciones comunicativas variadas. 3.2 Redacta textos coherentes y estructurados, adecuadamente planificados y revisados. 3.3 Produce textos escritos aplicando las convenciones del idioma. 3.4 Evidencia ética y valores al comunicarse de forma escrita.
	4. Reconocimiento, valoración y respeto hacia el multilingüismo del país.	4.1 Emplea el lenguaje como instrumento para construir relaciones igualitarias entre personas de distintas etnias y culturas. 4.2 Reconoce la incidencia del lenguaje en las personas y la necesidad de comprender las diferencias culturales y lingüísticas. 4.3 Se expresa con respeto y valora de modo igualitario los idiomas y las culturas nacionales e internacionales.

Fuente: Extraída de Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Competencias Básicas para la Vida. USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas

Competencia básica 5: Relacionarse y cooperar con un conjunto de personas		
Descripción	Dimensiones clave	Indicadores de logro
La comunicación e interacción positiva y cooperativa en diferentes contextos para vivir pacíficamente.	1. Comprensión, interpretación y respeto de las leyes y normas éticosociales.	1.1 Identifica parámetros y patrones éticosociales. 1.2 Se actualiza permanentemente respecto a las disposiciones legales relacionadas con su entorno. 1.3 Ejerce los derechos y deberes como ciudadano en un sistema de democracia. 1.4 Actúa con apego a las normas éticosociales de su comunidad.
	2. Valoración de costumbres y tradiciones nacionales e internacionales.	2.1 Demuestra respeto y tolerancia hacia los hábitos y costumbres de las diferentes culturas. 2.2 Participa en actividades que promueven la conservación del patrimonio nacional. 2.3 Valora su identidad cultural. 2.4 Reconoce la diferencia entre su identidad cultural y otras identidades culturales.
	3. Integración y cooperación con diferentes grupos de personas.	3.1 Manifiesta actitudes constructivas, solidarias y responsables con los demás. 3.2 Contribuye al trabajo en equipo para lograr una meta en común. 3.3 Forma parte de grupos académicos o sociales en busca del beneficio común. 3.4 Participa en proyectos de acción para apoyar a los grupos más necesitados. 3.5 Asume el rol que le corresponde dentro de su equipo de trabajo. 3.6 Demuestra tolerancia a otros. 3.7 Automonitorea su rendimiento dentro del equipo de trabajo.
	4. Relación y trato equitativo con todas las personas.	4.1 Se relaciona con la comunidad sin discriminación alguna. 4.2 Respeta ideas y opiniones de los diferentes integrantes de su equipo de trabajo. 4.3 Aporta ideas y opiniones para enriquecer el trabajo en equipo. 4.4 Promueve programas con respeto a los diferentes grupos o subculturas. 4.5 Valora las relaciones interpersonales como un medio eficaz para comunicarse.

Fuente: Extraída de Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Competencias Básicas para la Vida. USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano

Competencia básica 6: Actuar con valores en un entorno ciudadano		
Descripción	Dimensiones clave	Indicadores de logro
Actuar dentro del marco de valores necesarios para una convivencia pacífica.	1. Identidad cívica en la diversidad.	1.1 Reconoce y relaciona los procesos históricos relevantes de su país y del mundo. 1.2 Se identifica con los elementos propios de los guatemaltecos; diversidad cultural, lingüística y étnica. 1.3 Reconoce ser parte fundamental en la dinámica de desarrollo del país. 1.4 Reconoce las fuentes, propósitos, funciones e importancia de las leyes y normas.
	2. Interrelación y convivencia pacífica.	2.1 Reconoce la importancia de su relación con otros individuos. 2.2 Se relaciona con las personas de su entorno, con base en valores. 2.3 Actúa con base en valores que garantizan la convivencia pacífica. 2.4 Promueve el diálogo como medio para la resolución de conflictos.
	3. Respeto mutuo y aceptación de las diferencias social, cultural, económica o política, en un entorno ciudadano.	3.1 Respeta las diferencias, en particular, las derivadas de la condición social, cultural, económica o política. 3.2 Se pone en lugar del otro para comprender y valorar su punto de vista aún cuando éste sea diferente del propio. 3.3 Practica el diálogo y la negociación para llegar a acuerdos. 3.4 Resuelve conflictos sociales de manera constructiva.
	4. Ejercicio de la ciudadanía responsable.	4.1 Analiza los fundamentos de la vida cívica, política y de los sistemas de gobierno. 4.2 Selecciona, según el caso, instituciones que promueven y garantizan la convivencia pacífica. 4.3 Actúa con base a los derechos y responsabilidades ciudadanas, reconocidas y garantizadas en el marco jurídico nacional e internacional. 4.4 Promueve el respeto de los Derechos Humanos.

Fuente: Extraída de Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Competencias Básicas para la Vida. USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal

Competencia básica 9: Actuar con autonomía e iniciativa personal		
Descripción	Dimensiones clave	Indicadores de logro
Hace referencia a actuar con criterio propio para ejecutar iniciativas y proyectos, desarrollados de manera responsable, asegurando los derechos propios y respetando los ajenos.	1. Valores y actitudes personales.	1.1. Reconoce sus valores y actitudes personales. 1.2. Identifica sus propias emociones. 1.3. Aplica valores y actitudes personales en diferentes situaciones. 1.4. Autorregula la manifestación de sus emociones. 1.5. Actúa con responsabilidad ante las decisiones y acciones personales. 1.6. Cumple con los estándares de calidad requeridos en todo lo que realiza y produce. 1.7. Demuestra constancia en la consecución de las metas propuestas en cualquier situación.
	2. Autovaloración y autonomía.	2.1. Se valora a sí mismo, reconoce sus intereses, fortalezas y debilidades. 2.2. Analiza sus posibilidades y limitaciones en función de sus capacidades. 2.3. Adecua sus proyectos y metas a sus capacidades. 2.4. Toma iniciativas propias, anticipándose a los hechos, de modo creativo.
	3. Proyección y planificación.	3.1. Organiza su trabajo; planifica agendas, busca y selecciona información útil. 3.2. Establece planes o proyectos de vida. 3.3. Identifica criterios, recursos y estrategias para el logro de metas. 3.4. Prioriza metas con criterio cronológico y con base a situaciones específicas. 3.5. Participa en la elaboración de un proyecto colectivo.
	4. Ejecución de proyectos.	4.1. Participa en la implementación de proyectos colectivos y de beneficio comunitario. 4.2. Ejecuta planes y proyectos en función de los recursos y circunstancias a su alcance. 4.3. Evalúa los logros obtenidos en la implementación de proyectos. 4.4. Toma decisiones informadas, demuestra flexibilidad en las rutas y alcance de metas. 4.5. Sugiere acciones para el mejoramiento de los proyectos implementados.

Fuente: Extraída de Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Competencias Básicas para la Vida. USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

Competencia básica 10: Aprender a aprender

Competencia básica 10: Aprender a aprender		
Descripción	Dimensiones clave	Indicadores de logro
Se refiere a la utilización de conocimientos previos y búsqueda de información que le permitan resolver tareas nuevas y organizar su propio proceso de aprendizaje.	1. Conciencia de las propias capacidades y debilidades para aprender.	1.1 Identifica sus propias habilidades y las que aún precisa desarrollar 1.2 Evalúa sus propios procesos de aprendizaje, a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal. 1.3 Se interesa por mejorar su aprendizaje y por desarrollar sus habilidades.
	2. Confianza y motivación por aprender.	2.1. Manifiesta en sus acciones confianza hacia su capacidad de aprendizaje. 2.2 Muestra curiosidad para indagar acerca de los problemas cotidianos y sus posibles soluciones. 2.3 Demuestra esfuerzo continuado por aprender, aprende de los errores y aciertos. 2.4 Aprovecha las oportunidades de aprender en modalidades escolarizadas y no escolarizadas. 2.5 Demuestra perseverancia en el aprendizaje de cualquier situación.
	3. Autorregulación del aprendizaje.	3.1. Selecciona estrategias de aprendizaje, de acuerdo a la situación que enfrenta. 3.2. Analiza los procesos cognitivos que realiza, para desarrollar determinada tarea. 3.3. Evalúa la efectividad de las estrategias empleadas en el logro de su aprendizaje. 3.4. Demuestra flexibilidad para hacer modificaciones en su proceso de aprendizaje.
	4. Búsqueda de información para resolver nuevos problemas.	4.1 Utiliza fuentes de información pertinentes a partir de su búsqueda, identificación y selección crítica. 4.2. Relaciona la nueva información con conocimientos previos. 4.3. Contrasta sus esquemas propios con los de otros. 4.4. Demuestra interés por ampliar y profundizar la información que recibe. 4.5. Emplea los recursos y conocimientos adecuados para resolver nuevos problemas.

Fuente: Extraída de Ministerio de Educación de Guatemala (2009). Competencias Básicas para la Vida. USAID/Reforma Educativa en el Aula. Guatemala.

ANEXO 2: Instrumento de grupo focal



1. OBJETIVOS

Objetivo general del proceso: Construir una caja de herramientas pedagógicas para la elaboración de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar en el marco del proyecto “Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación”.

Objetivo del grupo focal: Validar con el equipo que desarrolla el proyecto “Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación” la caja de herramientas sobre la resolución de conflictos en el ámbito escolar para asegurar su pertinencia.

2. MODERADOR

Nombre del moderador:

Fecha/hora:

3. PARTICIPANTES

La aplicación del instrumento será con 5 personas (4 mujeres y 1 hombre) que desarrollan el proyecto “Transformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación” en el Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Sede Académica Guatemala.

4. TEMÁTICAS (CATEGORÍAS)

a) Contenido **b)** Contextualización **c)** Interacción **d)** Formato

Temas (Categorías)	Preguntas estimulantes (Generadoras)	Observaciones
a) Contenido	<p>¿La caja de herramientas desarrolla soluciones innovadoras y puede mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos en la mejora de los aprendizajes?</p> <p>¿La descripción de la caja de herramientas está bien fundamentada, proporciona información clara que expresa sin redundancias lo fundamental de su contenido y presenta con precisión los conceptos en que se fundamenta?</p> <p>¿Se especifica la problemática a la que la caja de herramientas aporta a dar respuesta?</p> <p>¿Incluye una propuesta metodológica para su aplicación y orientaciones metodológicas para el uso de las herramientas que propone?</p> <p>¿Propone elementos a considerar para la evaluación acorde a los planteamientos conceptuales y metodológicos en los que se basa?</p>	

Temas (Discusiones)	Preguntas estimulantes (Generadoras)	Observaciones
<p>b) Contextualización</p>	<p>¿La caja de herramientas está identificada: título, subtítulos, apartados y público a quien va dirigida y presenta una clara descripción del contexto en que ha surgido y se puede utilizar?</p> <p>¿Está alineada al Currículo Nacional Base y a los planteamientos base del proyecto “Trasformando las aulas hacia una Pedagogía de la Participación”?</p> <p>¿La caja de herramientas se adapta a la diversidad de identidades de los sujetos a quien va dirigida?</p> <p>¿La caja de herramientas se puede adaptar a los diversos contextos en donde el proyecto se desarrolla actualmente?</p>	

Temas (Discusiones)	Preguntas estimulantes (Generadoras)	Observaciones
c) Interacción	<p>¿La caja de herramientas fomenta la interacción y el aprendizaje a través de la reflexión, el diálogo y la cooperación?</p> <p>¿La caja de herramientas facilita el desarrollo de estrategias para la resolución creativa de conflictos a través de las herramientas que propone?</p> <p>¿Las herramientas propuestas fomentan el desarrollo de la creatividad de los sujetos a quien va dirigida?</p>	

Temas (Discusiones)	Preguntas estimulantes (Generadoras)	Observaciones
d) Formato	<p>¿La estructura de la caja de herramientas, por su originalidad y atractivo y por la útil presentación de los contenidos, facilita la comprensión de la información y dirige la atención hacia los elementos esenciales de la información?</p> <p>¿El soporte textual de la caja de herramientas es innovador y creativo e incluye cuando es necesario una buena utilización de elementos de presentación (estilo y formato) y elementos de inserción (tablas, gráficos y figuras)?</p> <p>¿La caja de herramientas utiliza lenguaje acorde a los sujetos a quien va dirigida?</p> <p>¿La caja de herramientas provee las fuentes bibliográficas que fueron consultadas para su construcción?</p>	

Resolución creativa de conflictos

Caja de herramientas pedagógicas para la construcción de estrategias en el ámbito escolar

José David Pineda Ruano



Fundación Pestalozzi
Educación y competencia intercultural - A nivel mundial



© De la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
3a calle 4-44 zona 10, ciudad de Guatemala
PBX (502) 2414 7444
<http://www.flacso.edu.gt>

Autor: José David Pineda Ruano

Asesoría y revisión: Miriam Ramírez de Gálvez

Validación: Equipo del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO Guatemala

Crédito de las fotos: © Shutterstock/Danylo Staroshchuk

Los términos empleados en esta publicación y la presentación de los datos que en ella aparecen no implican toma alguna de posición de parte de la FLACSO-Sede Académica Guatemala en cuanto al estatuto jurídico de los países, territorios, ciudades o regiones ni respecto de sus autoridades, fronteras o límites.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las del autor y no reflejan necesariamente el punto de vista de FLACSO-Sede Académica Guatemala ni comprometen a la Facultad.

Ciudad de Guatemala, 2017



Resolución creativa de conflictos

Caja de herramientas pedagógicas para la construcción de estrategias en el ámbito escolar

CONTENIDO

Presentación.....	01
Introducción.....	03
¿Cómo se elaboró esta caja de herramientas pedagógicas?	06
¿Para quién es esta caja de herramientas pedagógicas y cómo se utiliza?	07
Principales Ejes de la Reforma Educativa y Ejes del Currículo Nacional Base a los que corresponden los contenidos de esta caja de Herramientas pedagógicas.....	09
Principales Competencias Marco a las que aporta esta caja de Herramientas pedagógicas.....	10
El conflicto: Una conceptualización necesaria para su abordaje.....	11
Resolución creativa de conflictos: Oportunidad de aprender a vivir.....	19
La educación en y para el conflicto: Un elemento de la Educación para la Paz.....	26
Herramientas pedagógicas: Elementos para la construcción de estrategias para la resolución creativa de conflictos.....	31
Evaluación de las estrategias: Elementos a considerar para reflexionar en torno a la pertinencia	53
Fuentes consultadas.....	57
Fuentes recomendadas.....	59

Contenido de gráficos, figuras y tablas

Gráfico 1: Rasgos comunes de los conflictos.....	13
Gráfico 2: Figuras de terceros que pueden intervenir ante un conflicto.....	22
Gráfico 3: Etapas básicas del aprendizaje de las herramientas.....	32
Gráfico 4: Resolución creativa de conflictos como lugar de encuentro de dos mundos.....	51
Figura 1: Modelo del Iceberg.....	14
Figura 2: Triángulo actitud, comportamiento, contradicción.....	15
Figura 3: Relación entre el conflicto y la violencia.....	16
Figura 4: Relación triángulo de violencias de Galtung y modelo del Iceberg.....	17
Figura 5: Triada de la paz según Galtung.....	18
Tabla 1: Tipos de conflictos.....	20

PRESENTACIÓN

Desde el año 2002 la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Académica Guatemala, a través del Programa de estudios sobre Educación, ha desarrollado investigaciones que tienen como objeto de estudio las relaciones, procesos y actores del sistema educativo en sus distintos niveles y sectores. Además ha promovido e impulsado actividades docentes y de incidencia, orientadas a fortalecer las competencias profesionales de los distintos sujetos responsables de la puesta en marcha de las políticas y procesos educativos, particularmente en aquellos aspectos relacionados con las distintas áreas de las ciencias sociales.

A partir del año 2012 se ha desarrollado el proyecto *Transformando las aulas hacia una pedagogía de la participación: La niñez y los jóvenes desarrollan capacidades para la convivencia pacífica*, a través del Programa de estudios sobre Educación de FLACSO, con el apoyo financiero de la Fundación Pestalozzi, el apoyo técnico del Ministerio de Educación y avalado por la Procuraduría de Derechos Humanos. Dicho proyecto ha tenido como propósito estimular la transformación de la Pedagogía del Silencio y la Impunidad, hacia una Pedagogía de la Participación y generar con ella la posibilidad de desarrollar la Cultura de Paz y el ejercicio de los Derechos Humanos; ello mediante la facilitación y construcción colectiva con sujetos de la comunidad educativa de estrategias que desarrollen procesos educativos alternos y pertinentes distintos a los implementados en el marco del autoritarismo y la cultura de violencia.

En ese contexto y como parte del proceso de trabajo de graduación para optar al grado académico de Licenciatura en Educación en la Universidad del Valle de Guatemala por parte del autor, se desarrolló la caja de herramientas pedagógicas para la construcción de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar, la cual formará parte de las propuestas pedagógicas que promueven la concreción de la Pedagogía de la Participación en los diferentes

componentes del Currículo Nacional Base del Bachillerato en Ciencias y Letras con Orientación en Educación principalmente de las escuelas e institutos normales de Amatitlán, Sacatepéquez, Chiquimula, Jalapa y Baja Verapaz; en donde dicho proyecto se desarrolla actualmente:

Esta caja es un insumo muy valioso que además contribuirá a los esfuerzos en desarrollar competencias para lograr ciudadanos informados, críticos de la realidad, propositivos, respetuosos de las identidades y comprometidos con la convivencia democrática.

*Equipo del Programa de estudios sobre Educación
FLACSO, Sede Académica Guatemala*

INTRODUCCIÓN

El conflicto, como tal, es una relación social que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Los conflictos se desarrollan en diversos ámbitos como en las instituciones estatales, entidades económicas, políticas y, por supuesto, entre sujetos sociales y su relación con los demás. En ese sentido, el conflicto puede tomar diversas formas entre los individuos, grupos y organizaciones.

Los conflictos tienen un carácter cíclico, con una determinada estructura y una dinámica singular. Ante todo, es necesaria una buena comprensión del conflicto: actores que participan, procesos que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad (intereses, deseos, objetivos, valores, etcétera) y los elementos distorsionadores (mala comunicación, estereotipos, desinformación, mala comprensión del proceso, etcétera).

Frente a situaciones de conflicto de cualquier tipo, las personas se ven enfrentadas consciente o inconscientemente ante la posibilidad de asumirlas en un continuo de acciones-reacciones, que pueden ir desde la confrontación hasta una resolución basada en la comunicación, cooperación y creatividad.

El problema es especialmente complejo cuando el conflicto se produce al interior de los centros educativos, en tanto esta situación generalmente es vista como un evento desestabilizante, amenazante y por tanto castigable.

Por lo general es posible percibir que el uso de mecanismos confrontativos ha primado sobre los procedimientos pacíficos o más dialógicos. La discusión alterada, con amenazas, imposiciones de poder de uno respecto a otro, la ofensa y menoscabo, son las estrategias usadas generalmente para enfrentar conflictos de tipo personal o colectivos.

Esta forma de afrontar los conflictos es aprendida desde niños (*), reproduciendo modelos que han conducido, por varias generaciones, a que estos se perciban como algo negativo y ante los cuales se tienen escasas formas de reaccionar; siendo la respuesta más conocida el ejercicio de la violencia, sin lograr visualizarlos como algo positivo, que puede construir una oportunidad de crecimiento y desarrollo para los participantes en él.

Ya que los conflictos son inherentes a la naturaleza humana, no pueden ser evitados, sin embargo, es posible aprender diferentes formas de abordaje. La resolución creativa de los conflictos considera al conflicto como una experiencia positiva y engloba un conjunto de herramientas y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás sujetos de la comunidad educativa, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.

Educar en y para el conflicto representa, por lo tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos; un enfoque humanista y holístico que trata de afrontar los efectos *visibles e invisibles* de la cultura de violencia.

En ese sentido, la presente caja de herramientas pedagógicas ofrece a los docentes un conjunto de elementos que propician la construcción de nuevas estrategias para la resolución creativa de los conflictos, desde una perspectiva inclusiva, rigurosa, no dogmática, con enfoque de Educación para la Paz, para contribuir a la transformación de entornos pedagógicos seguros, incluyentes y atractivos que permitan la participación de todos no importando sus identidades. Igualmente, que garanticen que todos los estudiantes se sientan valorados e incluidos, y fomenten la comunicación, la cooperación, la interacción sana, el respeto, la sensibilidad cultural y otros valores y competencias necesarias para vivir en un mundo diverso.

La caja de herramienta se aleja de aquellos materiales pedagógicos que con formato de manual entregan ideas cerradas y finitas, que no necesariamente permiten el desarrollo de la creatividad de las personas que utilizan dichos materiales. Por ello se trata de un material pedagógico flexible y que al contener herramientas supone y confía en que los docentes las usen lo harán de una forma tal, que respondan a sus contextos específicos, identidades de los estudiantes y objetivos definidos en su proyecto educativo institucional.

(*) En este documento, siempre se utiliza el lenguaje de manera inclusiva y no discriminador. Sin embargo, en algunos casos se usa el masculino genérico (“el estudiante”, “el docente”, etc. y sus respectivos plurales), que según la Real Academia de la Lengua Española se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

Esta opción obedece a que en el idioma español no existe acuerdo universal respecto de cómo evitar la discriminación de géneros, salvo usando “(o)”, “(los), (las)”, u otras similares para referirse a ambos sexos en conjunto, y ese tipo de fórmula supone una saturación y que puede constituirse en una barrera que dificulte la adecuada lectura y comprensión del texto.

¿Cómo se elaboró esta caja de herramientas pedagógicas?

Esta caja de herramientas pedagógicas se desarrolló como parte del proceso del modelo de trabajo de graduación para optar el grado académico de Licenciatura en Educación en la Universidad del Valle de Guatemala. La idea fue presentada a la coordinación del Programa de estudios sobre Educación de la FLACSO- Sede Académica Guatemala, quién reconoció la importancia del abordaje del conflicto dentro de los procesos de aprendizaje. En ese sentido, se abrió el espacio para que dicha idea se desarrollará en el marco del proyecto Transformando las aulas hacia la Pedagogía de la Participación.

La caja está basada en un proceso previo de investigación documental sobre la resolución creativa de conflictos desde el enfoque de Educación para la Paz. También se recurrió a la revisión de publicaciones recientes de FLACSO y otras organizaciones, así como de experiencias en el manejo de temas como Conflictología, Ciudadanía y Educación para la Paz. La caja fue revisada por una docente de la Universidad del Valle de Guatemala, quién tiene experiencia y reconocimiento en el área y quién constantemente emitió comentarios y sugerencias.

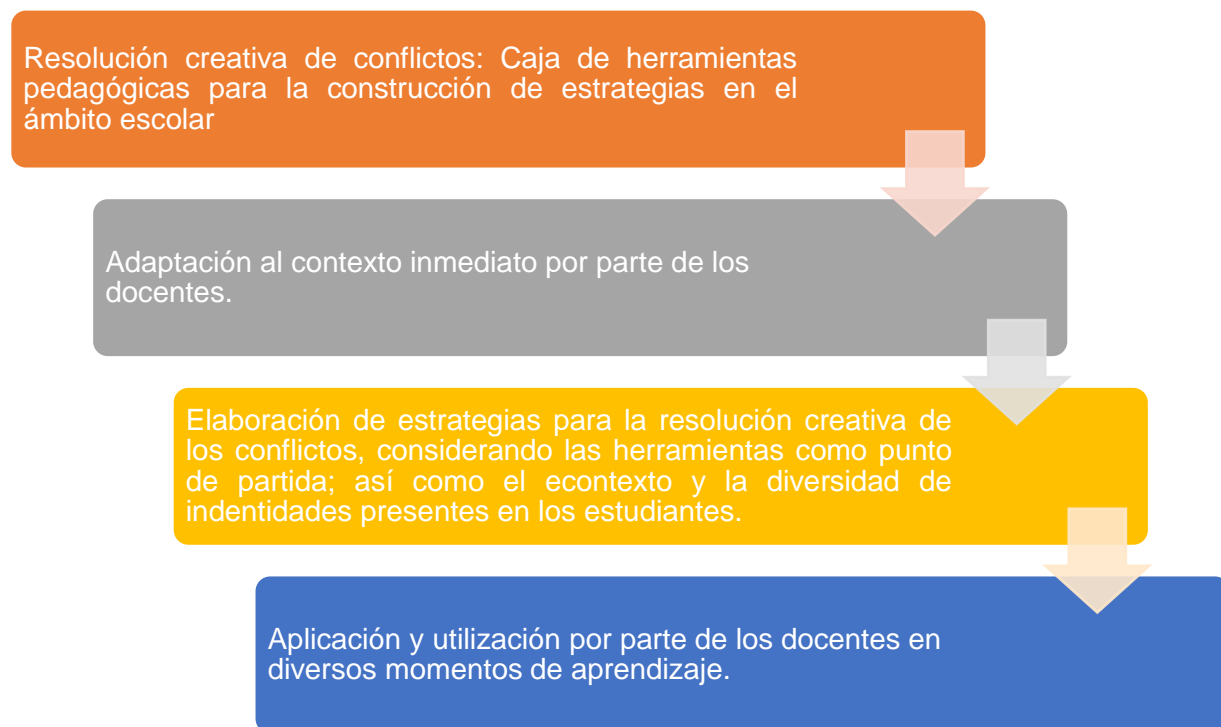
Antes de ser finalizada, la caja fue puesta en un proceso de validación, por el equipo de personas que conforman el Programa de estudios sobre Educación de FLACSO- Guatemala, especialistas en las áreas de educación, sociología, historia y psicología.

Esta es la primera edición de la caja, que ha de ser un instrumento dinámico. Se prepararán nuevas versiones a medida que sea necesario y que aumente la experiencia en educación en y para el conflicto desde diversos enfoques. El Programa de estudios sobre Educación de FLACSO – Guatemala recibirá con agrado sugerencias y ejemplos de investigaciones y prácticas al respecto que pueda utilizar en las futuras ediciones.

¿Para quién es esta caja de herramientas pedagógicas y cómo se utiliza?

Esta caja de herramientas pedagógicas ha sido concebida como un instrumento para docentes. Puede también ser útil para otros actores de la comunidad educativa que planifican, diseñan y desarrollan procesos educativos en la resolución creativa de conflictos, aprendizaje de la ciudadanía, Educación para la Paz, entre otros; en los sectores formales y no formales de la educación. Por ejemplo, los docentes pueden utilizarla para ampliar su conocimiento en conflictos y como fuente de ideas para desarrollar estrategias para su resolución creativa en el aula.

Como se sugiere en la figura siguiente, la caja está diseñada de un modo flexible que permite a los docentes consultarla, adaptarla y contextualizarla, y determinar los puntos de entrada adecuados, desarrollar estrategias detalladas y concretas en función del contexto y de la diversidad de identidades presentes en los estudiantes.



La caja no tiene una función prescriptiva; en cambio, ofrece un marco de orientación para la resolución creativa de conflictos que puede ser fácilmente adaptado a los distintos contextos educativos. Puede también ser utilizada en el trabajo en ámbitos afines (formación ciudadana, educación para la ciudadanía mundial, Educación para la Paz, educación para los Derechos Humanos, educación para el desarrollo sostenible, entre otros). Los temas y las herramientas pedagógicas que se sugieren en la caja no son exhaustivas; pueden y deben ser complementadas con temas y elementos pertinentes y apropiados a los contextos. Además, a los temas planteados en la caja pueden añadirse otros, nuevos, de aquellos que surgen continuamente en un mundo diverso y en rápida evolución. Algunos de los temas y herramientas pedagógicas que se proponen en la caja pueden estar ya contempladas en los procesos de planificación de los docentes. En tal caso, la caja puede constituir un recurso complementario o referencia para analizar el abordaje de la temática desde otra perspectiva.

Principales Ejes de la Reforma Educativa y Ejes del Currículo Nacional Base a los que corresponden los contenidos de esta caja de herramientas pedagógicas

Eje de la Reforma Educativa	Ejes del currículo	Componentes de los ejes	Subcomponentes de los ejes
Unidad en la diversidad	Multiculturalidad e Interculturalidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identidad ▪ Educación para la unidad, la diversidad y la convivencia ▪ Derecho de los Pueblos 	<ul style="list-style-type: none"> • Personal • Étnica y cultural • Nacional
Vida en Democracia y Cultura de Paz	Equidad de género, de etnia y social	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Equidad e igualdad ▪ Género y autoestima ▪ Equidad étnica ▪ Equidad social ▪ Género y clase 	<ul style="list-style-type: none"> • Género y poder • Género y etnicidad
	Educación en valores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Personales ▪ Sociales y cívicos ▪ Éticos ▪ Culturales ▪ Ecológicos 	
	Vida familiar	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Deberes y derechos en la familia ▪ Deberes y derechos de la niñez y la juventud ▪ Prevención y erradicación de la violencia intrafamiliar 	
	Vida Ciudadana	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Educación en población ▪ Educación en Derechos Humanos, Democracia y Cultura de Paz ▪ Formación cívica 	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura jurídica • Educación para el adecuado consumo

Fuente: Adaptación de relación entre Ejes de la Reforma Educativa y Ejes del Currículo disponible en cnbguatemala.org

Principales Competencias Marco a las que aporta esta caja de herramientas pedagógicas

- 1.** Promueve y práctica los valores en general, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos Universales y los específicos de los Pueblos y grupos sociales guatemaltecos y del mundo.
- 2.** Actúa con asertividad, seguridad, confianza, libertad responsabilidad, laboriosidad y honestidad.
- 3.** Utiliza el pensamiento lógico reflexivo, crítico, propositivo y creativo en la construcción del conocimiento y la solución de problemas cotidianos.
- 4.** Utiliza el diálogo y las diversas formas de comunicación y negociación, como medios de prevención, resolución y transformación de conflictos respetando las diferencias culturales y de opinión.
- 5.** Ejerce y promueve el liderazgo democrático y participativo y la toma de decisiones libre y responsablemente.
- 6.** Vivencia y promueve la unidad en la diversidad y la organización social con equidad, como base del desarrollo social.

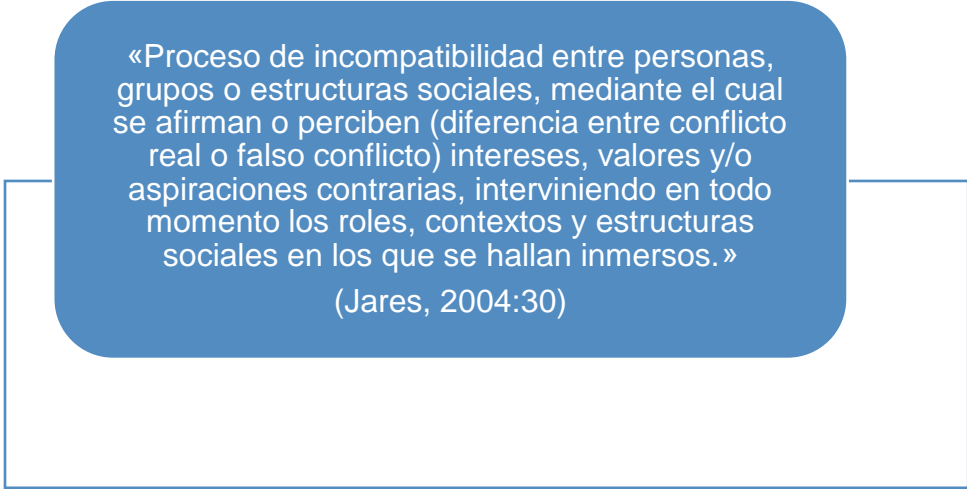
EL CONFLICTO:

**Una conceptualización necesaria para su
abordaje**



El conflicto, como tal, es una relación social que ha existido a lo largo de la historia de la humanidad. Los conflictos se desarrollan en diversos ámbitos como en las instituciones estatales, entidades económicas, políticas y, por supuesto, entre sujetos sociales y su relación con los demás. En ese sentido, el conflicto puede tomar diversas formas entre los individuos, grupos y organizaciones.

La palabra conflicto puede significar cosas bastante diferentes en distintos contextos. Asimismo, en la mayoría de los casos se observa cómo no existe un único factor para el desarrollo de un conflicto, sino que un conflicto está determinado por una cantidad importante de factores. El conflicto puede definirse de la siguiente manera:

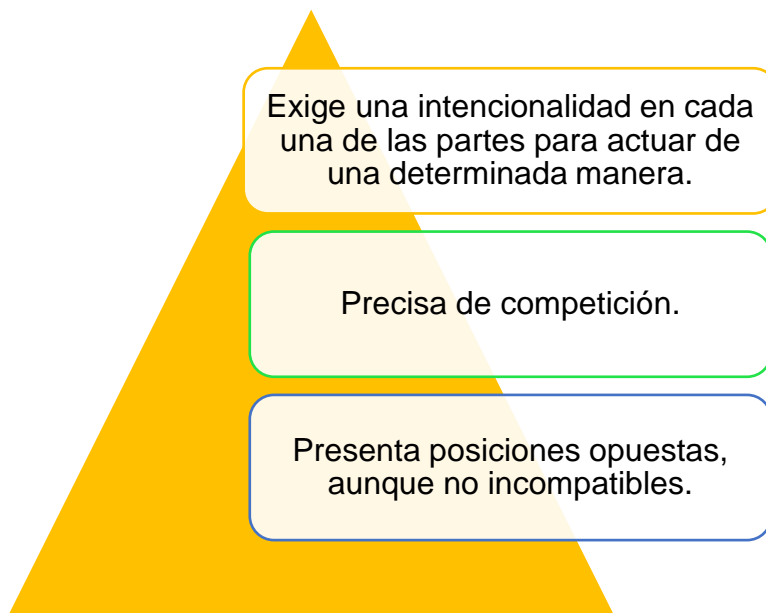


«Proceso de incompatibilidad entre personas, grupos o estructuras sociales, mediante el cual se afirman o perciben (diferencia entre conflicto real o falso conflicto) intereses, valores y/o aspiraciones contrarias, interviniendo en todo momento los roles, contextos y estructuras sociales en los que se hallan inmersos.»

(Jares, 2004:30)

Como lo muestra Jares, el conflicto es un tipo de situación, en la que los involucrados buscan, perciben o manifiestan metas opuestas, valores antagónicos o intereses divergentes, que se desarrolla como un proceso social por lo que requiere ser explicado desde una perspectiva interdisciplinaria. A la vez, resulta obligado vincular el conflicto con el uso del poder, que es central al conflicto en particular y a la organización en general; ya que las organizaciones se deben a las dinámicas y a las relaciones que se establecen sobre el ejercicio del poder. Y no sólo el poder visible, sino también el oculto, el que se vincula con las distintas formas de ejercer violencia estructural.

Gráfico 1: Rasgos comunes de los conflictos



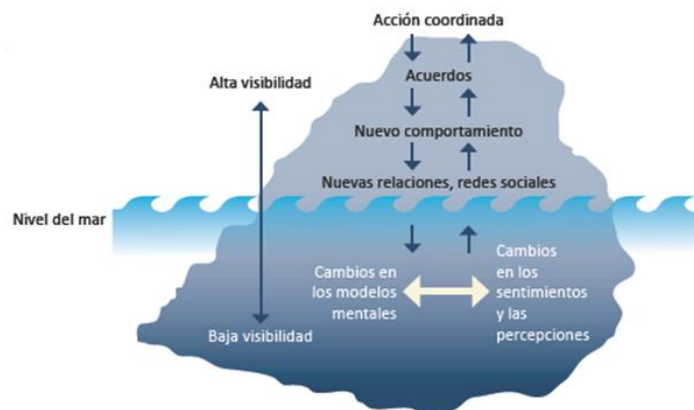
Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Los conflictos tampoco son ajenos al ámbito escolar, puesto que conviven entre los sujetos de la comunidad educativa y generalmente se han asociado a faltas o vulneración de normas que son sancionadas por una autoridad escolar. En este sentido se puede afirmar que los conflictos interpersonales no siempre surgen por una infracción de la norma, sino de la propia relación entre dos o más sujetos de la comunidad educativa, por tanto, en estos casos no procede sancionar ni castigar, más bien generar otra condición para llegar a una aclaración del conflicto y su posterior resolución.

Los modelos para el abordaje de conflictos son diversos, desde los intentos de suprimir el conflicto hasta su resolución y prevención, pasando por la gestión, según sea más proactivo o reactivo el manejo que se pretende (Hizkias, 2004).

Normalmente se asocia el conflicto con un acto (gritar, golpear). Generalmente, ese hecho solo representa la dimensión visible del conflicto. A la manera de un iceberg, hay dimensiones no visibles. El iceberg ayuda a simbolizar el hecho que por *debajo del agua* se encuentra gran parte de lo que determina qué es visible. En relación a los conflictos, lo que está *debajo del agua* son las creencias, sentimientos, emociones, intereses y necesidades. A la hora de intervenir para la búsqueda de una resolución a un conflicto, no es suficiente cambiar lo visible (actos o hechos), sino esencialmente modificar lo profundo (Pruitt y Thomas, 2008:36).

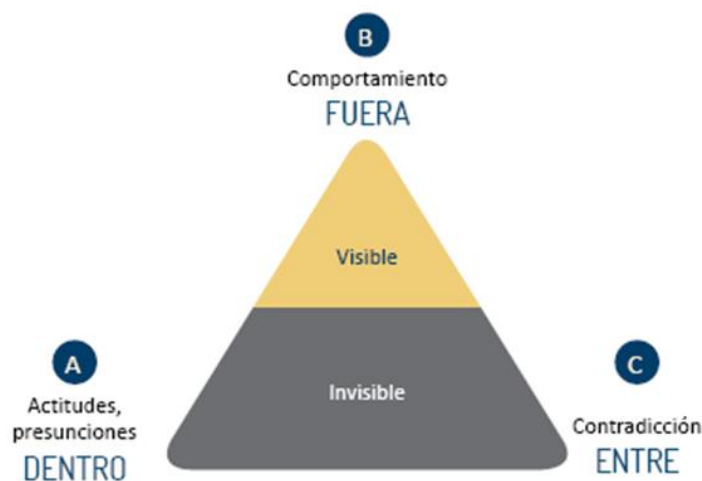
Figura 1: Modelo del Iceberg



Fuente: Cercapaz

El conflicto está constituido por tres elementos: los actos (comportamientos), las actitudes y las contradicciones. Esto puede visualizarse en un triángulo en el que el vértice superior es el comportamiento (visible y hacia el exterior de la persona), el vértice inferior izquierdo es la actitud y la presunción (invisible y hacia el interior de la persona), y el vértice inferior derecho es la contradicción (invisible y entre las personas). Muchas veces, solo se percibe el comportamiento violento y no las actitudes y la contradicción.

Figura 2: *Triángulo actitud, comportamiento, contradicción*

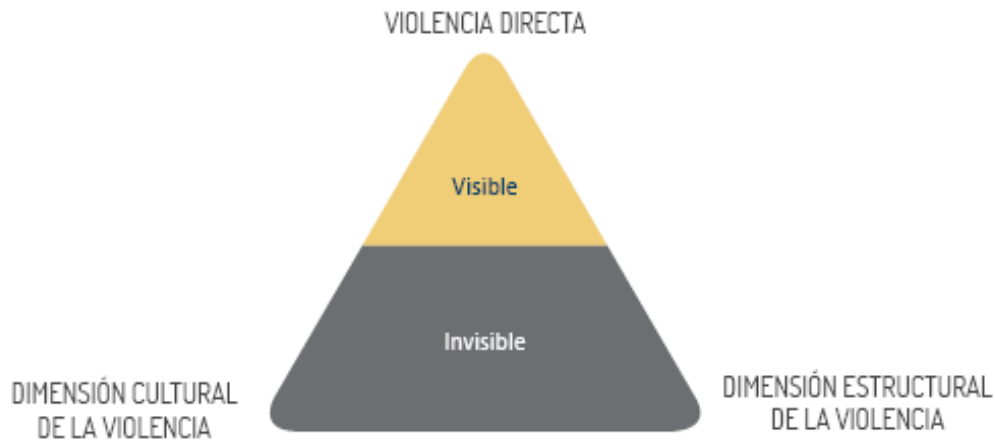


Fuente: Cercapaz

Existe un modelo desarrollado por Johan Galtung para mostrar que, aparte de agresiones o actos violentos directos, existen dos dimensiones menos visibles: la de violencia cultural, que es transmitida por valores; y la de violencia estructural, que se transmite mediante leyes e instituciones (Galtung, 1971; Calderón, 2009). Es importante diferenciar estas dimensiones a la hora de abordar una situación violenta, para transformarla. Este modelo también se visualiza en dos triángulos: uno de violencias y otro de paz.

El modelo del triángulo de violencias ayuda a visualizar diferentes aspectos de las tres dimensiones de la violencia. Para abordar un conflicto es importante indagar y abordar no solo los actos, sino también las normas, valores y estructuras que soportan y mantienen actos violentos.

Figura 3: *Relación entre el conflicto y la violencia*

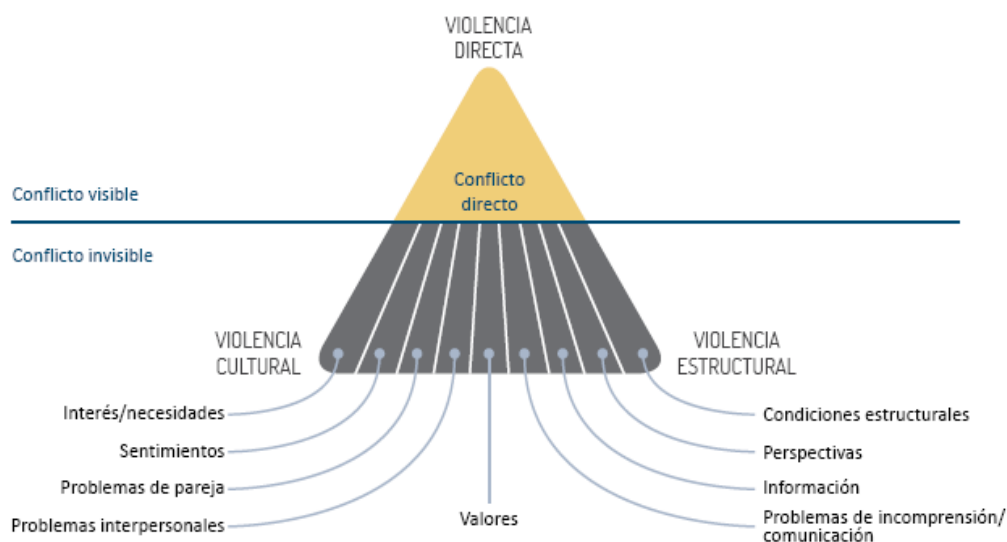


Fuente: Cercapaz

La violencia directa se entiende como la acción física contra una persona o grupo social, que le ocasiona daño. Se concreta en comportamientos y actos ejercidos de forma verbal o física, sobre personas individuales o colectivos, de forma deliberada. La violencia estructural o indirecta es latente, porque se ubica dentro de la estructura social económica y política (diferente acceso a los recursos, desigualdades económicas y pobreza, segregación social, étnica, sexual, de género, por condiciones sociales, vulneración de Derechos Humanos). Se centra en el conjunto de estructuras que no permiten la satisfacción de las necesidades, concretándose en la negación de estas necesidades. La dimensión cultural de la violencia comprende aquellos aspectos de la cultura que pueden ser usados para justificar o legitimar la violencia directa o estructural. Su origen parte de un conjunto de valores transmitidos por medio de costumbres, conductas y creencias que se legitiman a través de la educación, arte, religión, ciencia, filosofía, y demás, en el transcurso del tiempo, concretándose en una discriminación social (por ejemplo, el machismo y el racismo).

Para transformar una situación violenta es importante considerar y tratar cada dimensión. Esto conlleva un fuerte componente de empoderamiento y sensibilización de las partes. La transformación apunta a una paz holística, multidimensional. Si solo se detiene la agresión visible, permanecen violencias estructurales y culturales. Para cambiarlas es necesario transformar actitudes, creencias y estructuras; como leyes e instituciones sociales. Así, se presenta una *triada de paz*.

Figura 4: *Relación triángulo de violencias de Galtung y modelo del Iceberg*

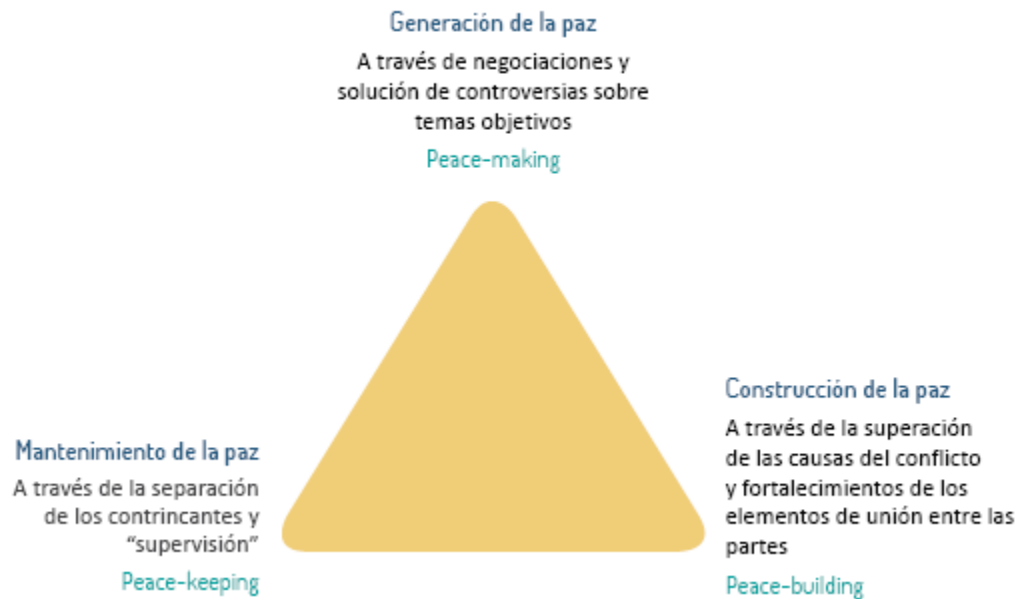


Fuente: Cercapaz

A menudo, las causas de la violencia directa están relacionadas con situaciones de violencia estructural, y justificadas por la violencia cultural. De los tres tipos de violencia (directa, estructural y cultural), la directa es clara y visible, por lo que resulta relativamente sencillo detectarla y combatirla. En cambio, la violencia cultural y la violencia estructural son menos visibles, pues en ellas intervienen otros factores. Por tanto, detectar su origen, prevenir y abordar, es más difícil.

En la perspectiva de la transformación, las dimensiones del triángulo son: generar paz, mantener paz y construir paz (Galtung, 2003).

Figura 5: *Triada de la paz según Galtung*



Fuente: Cercapaz

En síntesis, como todo proceso de construcción social, el conflicto, diferenciado de los distintos tipos de violencia, puede resultar positivo o negativo, y tiene posibilidades de ser abordado y transformado. Desde el ámbito educativo, es esencial que los docentes utilicen estrategias que permitan a los estudiantes comprender aquellos conflictos más inmediatos, en los que están implicados directa o indirectamente, con objeto de sistematizar su análisis, estudio y resolución creativa, relacionando los aprendizajes desarrollados a la comprensión de los problemas mundiales, regionales, nacionales y locales, así como de las interrelaciones y la interdependencia de diferentes países y grupos de población¹.

¹ Estos aspectos están estrechamente vinculados a las dimensiones conceptuales básicas que propone la educación para la ciudadanía mundial.



RESOLUCIÓN CREATIVA DE CONFLICTOS:

Oportunidad para aprender a convivir

El conflicto, desde un punto de vista positivo, es el *motor* de cambio social y sus efectos, siempre que su abordaje sea correcto, permiten establecer relaciones cada vez más cooperativas. De ahí que la negociación resulte imprescindible. Tanto el conflicto como la negociación constituyen un modo de relación rica y permanente de la vida cotidiana: personal, grupal y organizacional. Impulsar, por lo tanto, desde la educación, la cooperación frente a la competición y la concertación frente al conflicto, subrayará el aspecto más enriquecedor y satisfactorio de las relaciones interpersonales.

Abordar la resolución de los conflictos desde una perspectiva creativa implica, en primer lugar, tener claros los diferentes tipos de conflictos que pueden darse.

Tabla 1: *Tipos de conflictos*

Tipo	Descripción
Curricular	Referido a las diferentes formas de conocer, de construir conocimientos, de producir y legitimar saberes.
Relacional	Atiende a los comportamientos que alteran la neutralidad de las interacciones, quebrando los mecanismos de control y desequilibrando las relaciones de poder en el centro educativo.
Cultural	Se da a nivel de las representaciones o constructos simbólicos, poniendo en evidencia las contradicciones entre la cultura escolar <i>formal</i> y la cultura escolar <i>invisible</i> .
Social	Se da en el ámbito de relación entre el centro educativo y el entorno inmediato, entre la cultura escolar y la cultura social dominante.

Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

En segundo lugar, implica favorecer los factores de protección a través de una mejora del contexto social (inmediato) y educativo.

El estudio de los conflictos y las formas de abordarlos de modo cooperativo y creativo son, sin lugar a dudas, el elemento principal de cualquier educación que pretenda desarrollar competencias para la convivencia pacífica. Por eso, la resolución creativa y no violenta de los conflictos ha constituido uno de los campos de investigación y de acción de la Investigación para la Paz y de los movimientos

alternativos. Y es un elemento primordial de cualquier plan de intervención preventiva sobre la violencia escolar.

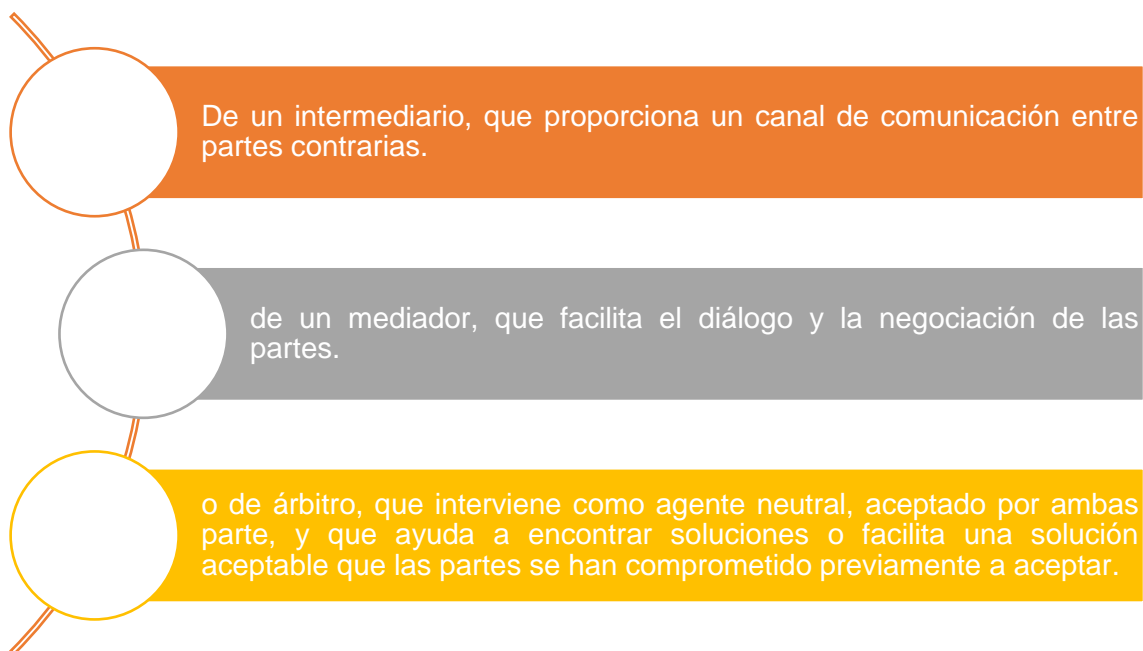
Generalmente el origen del conflicto puede deberse a diversas causas, como la escasez de recursos, el uso del poder, la posición social o el predominio cultural de los actores. Y produce una situación real generadora de acciones conflictivas. Las personas se enfrentan diariamente a múltiples problemas, que han de solucionar a través de su fuerza vital inherente, condicionadas por el contexto o medio en el que se desenvuelven. Esa *fuerza vital* o *agresividad* necesaria para superar los obstáculos y limitaciones que se les presentan a los individuos provocan comportamientos *positivos* o *negativos*.

Un conflicto es resuelto de manera violenta cuando se ponen en acción comportamientos (de personas o instituciones) que constituyen una violación o arrebató de algo esencial a la persona (integridad física, derechos, satisfacción de necesidades, etcétera). Estos conflictos se pueden estudiar en el aula desde lo afectivo a lo racional, situándose en varios niveles: individual (familia, escuela, vida social), nacional (tensiones entre diversos grupos de la población) y mundial (conflictos de baja intensidad, litigios fronterizos, etcétera).

Para abordar un conflicto existen dos condiciones básicas que se producen entre las partes en disputa, o en el interior de cada una, que influyen en la manera de afrontar dicha situación: primera, el grado de confianza o desconfianza; segunda, el grado de comunicación o distancia. Es evidente que para mantener un conflicto en los límites de lo positivo, es necesario un mínimo de confianza, por lo que se necesita tener en cuenta tanto el mundo de las percepciones como los estereotipos. Facilitar espacios de comunicación entre las partes es esencial para buscar soluciones a sus situaciones. En algunas circunstancias puede ser útil para las partes reducir o interrumpir completamente los contactos durante un tiempo.

La resolución creativa de los conflictos persigue la cooperación como forma de resolver los enfrentamientos y representa la *salida* más ventajosa para ambas partes, pues cada una cede una parte de sus intereses en beneficio de una colaboración que satisface tanto las necesidades como los intereses recíprocos. No siempre los conflictos se resuelven gracias a la voluntad de las partes involucradas y necesitan la intervención de terceros.

Gráfico 2: *Figuras de terceros que pueden intervenir ante un conflicto*



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Los conflictos tienen un carácter cíclico, con una determinada estructura y una dinámica singular. Ante todo, es necesaria una buena comprensión del conflicto: actores que participan, procesos que siguen en su evolución, las diferencias esenciales de incompatibilidad (intereses, deseos, objetivos, valores, etcétera) y los elementos distorsionadores (mala comunicación, estereotipos, desinformación, mala comprensión del proceso, etcétera).

A veces se dan conflictos de larga duración y de carácter interno y extensivo, en los que no es fácil llegar a una solución: los *conflictos intratables*. Mitchell (1997) propone para ellos algunas claves²:

- Aceptar que la resolución de los conflictos es un proceso a largo plazo que requiere paciencia, tenacidad y aplicación.
- Implicar a todas las partes en las discusiones y decisiones relevantes para el proceso de abordaje y resolución del conflicto.
- Realizar en varios niveles sociales el proceso de resolución.
- Aprovechar cambios estructurales del entorno del conflicto.
- Considerar la resolución de conflictos como un proceso interactivo.
- Tomar en cuenta los daños psicológicos sufridos durante el conflicto.
- Realizar esfuerzos serios para sustituir una *cultura de venganza* suele ser esencialmente duro.
- Tener en cuenta los miedos y los intereses de la parte dominante en el conflicto.
- No pensar en la resolución de conflictos como un estadio final sino como un proceso que continúa.

Para intervenir y resolver un conflicto de manera creativa hace falta, según Lederach (1989), un proceso que cumpla con los siguientes requisitos:

- Clarificar el origen, la estructura y la magnitud del problema: establecer quién está involucrado y quién puede influir en el resultado del proceso; concretar los asuntos más importantes a tratar; distinguir y separar los intereses y necesidades de cada uno.
- Facilitar y mejorar la comunicación: controlar la dinámica destructiva de hacer generalizaciones, proliferar los problemas y estereotipar a las

² Si bien la obra de Mitchell versa sobre los conflictos internacionales, las claves que señala son aplicables en el ámbito educativo.

personas; crear un ambiente de diálogo para buscar soluciones verdaderas y constructivas.

- Trabajar sobre los problemas concretos que tienen las personas en oposición: separar a las personas de los problemas e impedir la personalización; centrarse, primero, en los intereses y necesidades que cada uno, no en sus posturas; establecer un ambiente de negociación, y así evaluar las bases de mutua influencia y, en lo posible, igualarlas; así como ayudar a cada uno a reflexionar sobre la situación y el alcance del poder personal.

En ese sentido, es importante tener presente que las estrategias aplicadas no pueden desligarse de otros contenidos propios de la cooperación, tales como:

- Las competencias para la comunicación (escuchar activamente y dialogar).
- La colaboración y la promoción de la confianza en el grupo.
- El respeto a nivel individual y colectivo.
- La tolerancia y el respeto hacia las opiniones diferentes.
- La toma de decisiones democráticas en plenaria.
- La aceptación de las responsabilidades propias y ajenas.
- La solución de problemas en las relaciones interpersonales.
- El control de las emociones.

En síntesis, la resolución creativa de los conflictos engloba un conjunto de actividades y estrategias dirigidas al establecimiento de buenas relaciones, autoestima, escucha activa, autodisciplina, expresión de los sentimientos entre los estudiantes y los docentes y con los demás sujetos de la comunidad educativa, favoreciendo de este modo la cooperación y la convivencia pacífica.

Estas estrategias, desarrolladas en todos los niveles y modalidades educativas, se centran en el desarrollo de habilidades que permitan a los estudiantes (también a los docentes) arreglar sus diferencias antes de que éstas se conviertan en un

enfrentamiento hostil, interviniendo y buscando soluciones del tipo *yo gano, tú ganas*. Un concepto que pretende eliminar la necesidad de que alguien pierda para que otro pueda ganar, ya que todos pueden ganar algo en cualquier interacción (Cornelius y Faire, 1998).

LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL CONFLICTO:

Un elemento de la Educación para la Paz



Educar en y para el conflicto ofrece una oportunidad para renovar los procesos educativos, facilitando el aprendizaje y la construcción colectiva de valores socialmente significativos y promoviendo un tipo de comportamiento individual, colectivo e institucional basado en la interdependencia y en la cooperación. Este tipo de comportamiento conlleva el desarrollo de actitudes, valores y normas que rechacen y prevengan cualquier tipo de violencia a través de relaciones humanas basadas en los Derechos Humanos.

Se pueden identificar tres formas básicas de introducir los conflictos en los procesos educativos:

- Como estrategia para mejorar el clima relacional y organizativo del centro educativo.
- Como componente del currículo, integrado transversalmente en las distintas áreas y subáreas curriculares.
- Como componente esencial del desarrollo social y moral de los estudiantes.

Entre otros elementos clave para introducir un programa de resolución creativa de conflictos en los centros educativos Rovira (1997) señala dos momentos:

- La creación de un clima escolar apropiado, que considere los factores que propician los distintos climas que lo componen (relacional, educativo, de seguridad, de justicia y de pertenencia), construyendo una comunidad que proteja, reconozca y apoye a sus miembros.
- El diseño de estrategias adecuadas de resolución de conflictos (orientar positivamente el problema planteado, definirlo correctamente, generar alternativas posibles a la situación conflictiva, evaluar las alternativas y tomar una decisión, aplicar la solución adoptada y evaluar los resultados).

Respecto al primer momento se deben trabajar distintas competencias, como el respeto de sí mismo y de los otros, la comunicación basada en la capacidad para expresar libremente las ideas y los sentimientos, saber escuchar activamente las

ideas y los sentimientos ajenos, la confianza en sí mismo y en los demás, el reconocimiento de los derechos propios y de los demás, la apertura sincera hacia la búsqueda de una solución alternativa, creativa y cooperativa de los conflictos, la empatía para conocer las posiciones, percepciones y sentimientos de los demás, así como la cooperación para encontrar posiciones comunes que permitan resolver el conflicto, negociado o mediado, satisfactoriamente para las partes involucradas³.

Respecto al segundo, es necesario desarrollar en los estudiantes la capacidad de analizar los conflictos de forma objetiva y sistemática, de proponer distintas soluciones, y de tener la voluntad y la capacidad de aplicar los acuerdos.

Para la resolución creativa y efectiva de los conflictos es necesario que los docentes conozcan las distintas técnicas y modelos de intervención existentes, de modo que no recurran de manera insistente y repetida a las más conocidas (el consenso, la mediación, la conciliación, el arbitraje, entre otros.)

En todos los casos es necesario que el proceso de resolución sea:

- Justo, de modo que cada parte pueda expresar clara y libremente sus puntos de vista, sentimientos y preocupaciones, y ser escuchada y escuchar a la otra parte con respeto y sin interrumpir.
- Transparente, a manera que las reglas del proceso sean claras y aceptadas por todos desde el principio, permitiendo poner en discusión todas las preocupaciones e integrar a todas las partes involucradas por la solución final.
- Rápido, es decir, que sea un proceso que no se demore en el tiempo la búsqueda de una solución aceptable y aceptada por ambas partes.

³ En el caso guatemalteco, estas competencias guardan una estrecha relación principalmente a las competencias 2 (competencia comunicativa); 5 (relacionarse y cooperar con un conjunto de personas); 6 (actuar con valores en un entorno ciudadano); 9 (actuar con autonomía e iniciativa personal); y 10 (aprender a aprender) de la propuesta de Competencias Básicas para la Vida realizada por el Ministerio de Educación de Guatemala con el apoyo de la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), a través del Programa Estándares e Investigación Educativa presentada en el año 2009.

- Respetuoso con cada una de las partes implicadas en el conflicto, de modo que, aun reprobando el hecho, se respete a las personas, sin atacar su dignidad.

Considerando los aspectos anteriores, se trata de alcanzar acuerdos de manera que se abandonen aquellas actitudes de ataque personal basadas en prejuicios, controlando las reacciones negativas, evitando proponer soluciones interesadas más que ofrecer opciones posibles de discutir.

En definitiva, la resolución creativa de los conflictos busca cambiar las reglas de abordaje tradicionales, basadas en la competición, desarrollando nuevas estrategias más colaboradoras y reconciliadoras, capaces de *reparar* el daño causado o a causar en la disputa. De este modo se trata de conseguir que entre las partes se establezcan nuevas formas de relación, en las que cada cual encuentre una manera diferente y compartida de acuerdo a los intereses y necesidades, tanto individuales como colectivas.

No siempre un conflicto conlleva necesariamente a una solución negativa para una de las partes, con la consecuente pérdida en sus derechos e intereses. Por eso se hace necesario que se conozca, en primer lugar, el estilo propio de resolver las diferencias en las relaciones cotidianas: competición (gano/pierdes), acomodación (pierdo/gano), evasión (pierdo/pierdes), cooperación y negociación razonada (gano/ganas). Estilos que están presentes también en todo el clima relacional que se desarrolla en los centros educativos, de tal forma que en los centros caracterizados por unas relaciones poco vinculadas y unos objetivos educativos poco definidos predominará, por lo general, el desinterés y la falta de compromiso por resolver adecuadamente los problemas.

Es preciso que los centros educativos realicen un diagnóstico detallado del clima escolar que se desarrolla a lo interno, evidenciado el *currículo oculto*, de modo que

apoye a la identificación de las causas profundas que impiden el desarrollo de una adecuada comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.

Evaluar y cambiar de estilo a la hora de resolver los conflictos representa para los centros educativos explorar una posibilidad que supera las opciones conocidas de enfrentar las problemáticas (control/sanción/prevención). Para ello es necesario superar su función tradicional, que considera esencial la instrucción, olvidando que la educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona, lo que supone considerar como punto básico sus necesidades e identidades. Es precisamente la satisfacción o la negación de las necesidades lo que permite el desarrollo de relaciones muy o poco satisfactorias con los demás.

En ese sentido, los docentes son fundamentales; por lo que es indispensable que comprendan bien la enseñanza y el aprendizaje transformadores y participativos. El principal rol del docente es ser un guía y facilitador, que invite a los estudiantes a participar en la indagación crítica y apoye el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que promuevan el cambio personal y social positivo.

Sin embargo, es importante reconocer que los docentes sólo pueden desarrollar ese rol eficazmente si cuentan con el apoyo y el compromiso de los directores y padres de familia, principalmente.

En síntesis, educar en y para el conflicto representa, por lo tanto, para los centros educativos, la adopción de un nuevo enfoque, más centrado en las personas que en los contenidos; un enfoque humanista y holístico que trata de afrontar los efectos *visibles* e *invisibles* de la cultura de violencia.

HERRAMIENTAS PEDAGÓGICAS:

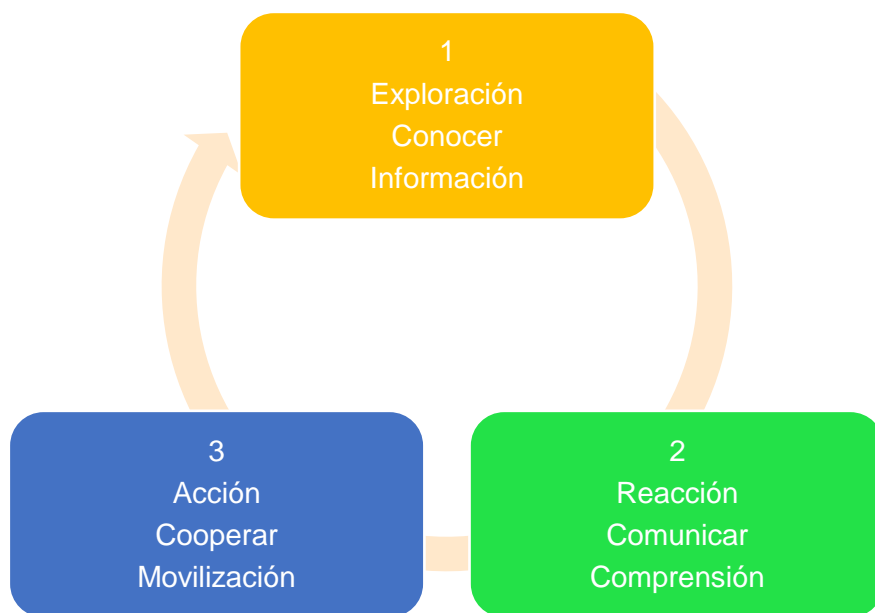
**Elementos para la construcción de
estrategias para la resolución
creativa de conflictos**



A diferencia de una actividad, una herramienta es un instrumento con el que se pueden realizar trabajos de diversa naturaleza. En este apartado se presentan los diferentes tipos de herramientas pedagógicas de los que consta la caja. Están diseñadas para ayudar a docentes a analizar situaciones personales y colectivas y a desarrollar nuevas preguntas y estrategias para la resolución creativa de los conflictos.

Cada herramienta propicia tres etapas básicas del aprendizaje: 1) Conocer, 2) Responder y 3) Comprometerse.

Gráfico 3: *Etapas básicas del aprendizaje de las herramientas*



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Además, es importante resaltar que cada herramienta no presenta una respuesta puntual y correcta, son flexibles y proporcionan una infinidad de posibilidades para la construcción de estrategias para la resolución creativa de conflictos desde las

diversas áreas y subáreas curriculares; y no se limita únicamente al área curricular de formación ciudadana.

Las herramientas promueven constantemente las preguntas abiertas, los dilemas y el diálogo, más no una transmisión unidireccional de información.

Asimismo, un punto central de las herramientas también es que enfatizan el desarrollo de la empatía, definida a grandes rasgos como la capacidad de ponerse en la posición del *otro*. Esto tiene, por un lado, un componente cognitivo, lo que en la teoría psicológica se ha llamado *teoría de la mente* (Perner, 1999). Dicha teoría permite hacer atribuciones correctas sobre lo que el *otro* está pensando o percibiendo. La empatía conlleva, además, otro fenómeno clave: el contagio emocional (Hatfield, Rapson y Le, 2011). Ocurre cuando una persona percibe la alegría o el dolor de otra, y revive, en alguna medida, las mismas emociones en carne propia. En la visión de mundo, la empatía puede enfocarse desde y hacia un conocimiento del propio cuerpo, ejercicio que permite conectar experiencias personales con vivencias de otros.

Para el uso de cada herramienta se propone considerar las siguientes orientaciones metodológicas:

<p>Partir de la realidad de los estudiantes. Las experiencias y conocimientos desarrollados por los estudiantes deben incorporarse en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.</p>	<p>Promover la criticidad. Para aprender a ser críticos es necesario obtener información correcta, poder elegir entre diferentes opciones y contar con un ambiente de libertad y tolerancia para expresarse. Se debe impulsar espacios de aprendizaje que fomenten la reflexión personal y grupal.</p>
<p>Promover la actividad. El aprendizaje que parte de la actividad y la experiencia es mejor y más duradero. Mediante la actividad directa, los estudiantes aprenden a aprender, es decir, a buscar información, a organizar sus ideas, a reflexionar, a sintetizar y a construir opinión y conocimientos. Se debe buscar la actividad creadora, respetando las identidades, y promoviendo el trabajo cooperativo.</p>	<p>Promover la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos. Para fomentar la expresión de los sentimientos, los estudiantes deben sentirse aceptados, motivados, y estar en un ambiente de confianza.</p>
<p>Propiciar el diálogo. La apertura al diálogo garantiza el autoconocimiento y la comunicación con los demás; también desarrolla los sentimientos de identidad y pertinencia de los estudiantes con su entorno social.</p>	<p>Promover la participación. Los estudiantes participan en el aula o en la escuela cuando: expresan y defienden su opinión con espontaneidad y libertad, plantean sus discrepancias sin temor, formulan críticas y sugerencias, asumen responsabilidades por propia iniciativa y son conscientes de las consecuencias de sus actos.</p>

Herramienta 1

Pregunta generadora

Puesto que la caja promueve el pensamiento crítico y no la memorización de contenidos, la pregunta es concebida como el componente básico del aprendizaje y constituye, por lo tanto, su herramienta principal. La pregunta permite:

- Generar dudas.
- Despertar inquietudes.
- Promover la curiosidad de los estudiantes.
- Llevar a los estudiantes a cuestionar y a construir sus propias reflexiones frente a distintos acontecimientos.

La pregunta debe promover la curiosidad de los estudiantes a propósito de sus preocupaciones relacionadas al presente y a su proyecto de vida. Debe, así mismo, conectar dichas preocupaciones con sus contextos locales, regionales, nacionales e internacionales.

El contenido de esta pregunta requiere cuidadosa atención durante la fase de preparación puesto que dependiendo de su formulación se apuntará a activar cierto tipo de recuerdos y ciertos detalles.

La característica común de este tipo de preguntas es que son abiertas (no son evaluativas en su formulación).

Herramienta 2

Los dilemas

Enfrentar un dilema significa reconocer la presencia de una encrucijada en un momento específico o ante una situación particular. El dilema abre diversas opciones, ninguna de las cuales se muestra inmediatamente mejor a las demás: cada opción tiene pro y contras, pero optar por algunos de los caminos que se abren es más acorde con una cultura democrática en la que el cuidado de sí mismo y de los otros es fundamental. En todo caso, elegir cualquiera de las opciones representa una decisión difícil. Esta herramienta pretende:

- Incentivar el pensamiento crítico.
- Promover el discernimiento moral.
- Enseñar que existen decisiones difíciles cuyas consecuencias no siempre han sido bien sopesadas.

El dilema permite a los estudiantes identificar y comprender:

- El hecho de que existen realidades complejas y llenas de matices.
- Las consecuencias de sus acciones.
- Las implicaciones morales de adoptar un camino en particular ante una situación determinada.

A partir de las distintas alternativas que confrontan los estudiantes, ellos deben evaluar las posibles consecuencias de sus decisiones sobre su propio proyecto de vida y el de integrantes de su entorno, así como sobre el mundo que comparten con otros y la vida misma. En tal

medida, el trabajo con dilemas invita a:

- Adoptar miradas responsables y complejas.
- Dejar de lado juicios de valor tajantes y excluyentes.
- Desarrollar un discernimiento moral.

Herramienta 3
Representación gráfica del tiempo y de eventos significativos

Representar eventos significativos gráficamente permite ordenar y plasmar hitos que una persona, una comunidad o un país han vivido en términos temporales. Dichos eventos significativos pueden aludir tanto a momentos gratificantes y divertidos, como a momentos traumáticos e infelices.

La representación gráfica del tiempo y de los eventos significativos puede adelantarse a partir de líneas de muy distinto tipo. Los siguientes son ejemplos que pueden completarse con otras formas de representación gráfica:

- Una línea plana.
- Una línea en forma de espiral.
- Una línea con dibujos.
- Una línea situada en el presente y que parte hacia atrás.
- Una línea situada en el pasado y que parte hacia delante.

Las estrategias desarrolladas a propósito del tiempo deben evidenciar la manera como las personas y las comunidades experimentan el tiempo y le dan sentido de distintas maneras.

Cuando las personas o las comunidades reconstruyen sus biografías o procesos históricos colectivos, el tiempo transcurre no a la luz de unidades tradicionales tales como minutos, horas, meses, años o décadas, sino de etapas o momentos distintos, separados por hechos significativos. Los hechos significativos se distinguen de las ocurrencias cotidianas porque marcan de manera individual y marcan la memoria de manera profunda.

El hecho significativo, así como su vivencia, transforma de tal manera que se puede hablar de un yo o una comunidad antes, y un yo o una comunidad después de su ocurrencia.

En el caso del tiempo histórico compartido por una comunidad o una nación, este pasa por periodos densos, durante los cuales muchos acontecimientos significativos se suceden vertiginosa y simultáneamente, por lo que transforman el sentido y la dirección de su devenir. Pero también hay otros intervalos donde las rutinas diarias se engranan sin mayores interrupciones.

Las líneas, espirales, u otras representaciones del tiempo pueden aplicarse a las biografías personales, a las trayectorias colectivas o a las dinámicas históricas nacionales.

En el caso de las líneas de tiempo personales, la estrategia debe permitir que los estudiantes sean capaces de identificar los orígenes de sus relatos, es decir, desde qué momento empiezan a narrar su historia y por qué eligen ese

momento y no otro. Así mismo, debe evidenciar los hitos, es decir, los eventos significativos que marcan sus vidas. Ciertas preguntas generales pueden hacerse ante las líneas de tiempo personales:

- ¿Qué dicen los orígenes y los hitos sobre mi identidad?
- ¿Por qué esos hechos son significativos para mí?
- ¿Qué los hace significativos?
- Frente a mi línea de tiempo: ¿Puedo descifrar un proyecto de vida en construcción?
- Si pienso en mí pasado en relación al futuro: ¿Cómo me imagino en cinco años?

La línea de tiempo también permite pensar en futuros posibles y proyectarse a nivel personal.

Por su parte, las líneas de tiempo colectivas permiten visualizar hechos significativos que han marcado el devenir de una comunidad, una región, una organización, y también reflexionar a futuro.

Las líneas de tiempo permiten observar la manera plural como personas y colectivos viven, sienten y se apropian del tiempo. Sin negar esa pluralidad, también permiten reconocer los puntos de convergencia y de encuentro alrededor de ciertos hitos que resultan significativos para muchas personas y colectivos.

Herramienta 4

Los mapas

Un mapa es una representación que no solo registra un espacio: plasma la manera como una persona o una colectividad habita o vive dicho entorno, que puede entenderse como un cuerpo-espacio, una casa-espacio, un barrio-lugar o un territorio. En tal medida, para entender cómo la experiencia personal o colectiva transcurre situada y anclada a un espacio, se pueden realizar mapas del cuerpo, de la clase, de la escuela, de la región, del país, etc.: el objetivo de esta herramienta es identificar las marcas o huellas de los momentos en los espacios que se habitan. La experiencia humana transcurre en una dimensión temporal y en una dimensión espacial, de tal modo que

los recuerdos de lo vivido están ineludiblemente anclados en un espacio.

Es posible recordar y representar artísticamente las marcas que deja lo vivido en el cuerpo, tanto los momentos agradables y felices como los traumáticos. Tales representaciones no exigen ser explicadas para otros: el cuerpo y sus marcas son un espacio de intimidad que se tiene derecho a resguardar de la mirada ajena. Los dibujos, entonces, pueden ser compartidos en exposiciones que no exigen explicación alguna, o pueden ser elaborados en diarios reflexivos personales que no transiten por lo público.

Así como hay momentos personales resguardados en el cuerpo, existen también huellas de la experiencia compartida en los espacios de familia, de la colonia donde se convive con vecinos o de los territorios de las comunidades o las naciones.

Es posible recorrer esos espacios o territorios y recordar la experiencia compartida, con miras a identificar tanto las huellas que han dejado los triunfos, las tradiciones y los saberes de apropiación del territorio que celebran la vida en común, como las marcas que han dejado procesos violentos y traumáticos.

Al igual que con el tiempo, como se presentó en la herramienta 3, es posible trabajar con los estudiantes en la representación del espacio a nivel personal, colectivo, regional o nacional.

Herramienta 5

Mapa conceptual

El mapa conceptual es una representación gráfica que sintetiza información y evidencia relaciones entre conceptos. Por ejemplo, a la hora de analizar una situación o problemática específica, esta herramienta permite ver relaciones de jerarquía, causalidad e interdependencia entre conceptos. Tanto así que su aplicación también permite evaluar si los estudiantes se

ha apropiado de los conceptos de manera clara y ha procesado e integrado los conocimientos.

Estas son algunas pautas para construir un mapa conceptual:

- Poner el tema central en el centro.
- Representar los subtemas en cada uno de los extremos (se pueden utilizar palabras sencillas para representar cada concepto).
- Representar cada idea con una palabra o una imagen.
- Escoger el sentido en el que se quiere leer.

Un mapa conceptual permite entender mejor y de forma esquemática el o los temas que se quieren tratar, dándoles un orden y una jerarquía que proporciona ideas claves sobre una problemática general. Los mapas conceptuales se pueden realizar con diferentes materiales y en diferentes espacios y de diferente forma.

Herramienta 6

Árbol de decisiones

El árbol de decisiones es un esquema que permite exponer un conjunto de posibilidades a la hora de resolver una situación de forma secuencial. Dicho esquema permite analizar las posibles decisiones que se pueden tomar en relación a un problema, así como las posibles consecuencias que cada una conlleva.

Para construir un árbol de decisiones se debe:

- Definir el problema o la situación.
- Plantear las opciones que tiene la resolución de este problema.
- Pensar en la consecuencia propia de cada opción.
- Imaginar las consecuencias secundarias fruto de cada consecuencia inicial.

El objetivo de esta herramienta es mostrar gráficamente la totalidad de las posibilidades de decisión que

surgen tras analizar un problema o una situación específicos.

Herramienta 7

Los recorridos

Los recorridos al igual que los mapas, identifican los lugares (punto, marcas en el entorno físico y natural) significativos de los individuos sobre un período específico o un conjunto de eventos. La particularidad de esta herramienta es que el reconocimiento de estos lugares así como la identificación de vivencias particulares se hacen en movimiento cuando los estudiantes hacen un recorrido y se dirigen a estos lugares mientras se comparten recuerdos y relatos.

En estos recorridos se busca que previamente los estudiantes organicen un recorrido por lugares y rutas significativas de su vivencia del entorno, y para el caso en cuestión, de los escenarios emblemáticos o centrales en sus experiencias, ya sean positivas o negativas.

Durante el recorrido, las historias de lo que ocurrió y cómo se vivió se reconstruyen en el lugar y se puede documentar ya sea de manera visual (mapa y fotos), oral (es decir la grabación de las historias y relatos que se cuentan en cada lugar.) o de otra manera propuesta por todos. Los recorridos posibilitan además reconstruir información acerca del contexto (qué pasaba, cuándo y en dónde), los actores (quién estaba, dónde, quién hacía qué y en dónde).

Herramienta 8

Formular hipótesis

Una hipótesis es una posible explicación que permite comprender decisiones personales o, en el plano colectivo o nacional. Dicha posible explicación responde a preguntas de orden descriptivo (¿Qué pasó aquí? ¿Cómo pasó?) o explicativo (¿Por qué pasó?).

Para comprender el significado de una hipótesis cabe iniciar con una reflexión desde el plano personal. Las narrativas que las personas construyen a propósito de quiénes

son y de cómo han construido sus vidas se tejen en un ir y venir entre circunstancias vividas y decisiones tomadas. De hecho, cuando se narra una vida, generalmente se va tejiendo y proponiendo un hilo conductor que le otorga una cierta coherencia a la experiencia con miras a hacerla más fácil de comunicar.

A nivel personal, este hilo conductor, tejido de manera intuitiva, es como una gran hipótesis de quién se es y cómo ha devenido lo que se es.

En el plano colectivo, las personas que tradicionalmente desarrollan el rol de relatores de historias en las comunidades, las familias, las organizaciones sociales o políticas formulan, con base en sus conocimientos previos y sus identidades, respuestas a las preguntas de cómo y por qué ocurrieron ciertos hechos que impactaron la vida colectiva. Tales respuestas van tejiendo, en conjunto, el hilo conductor de la narrativa que reconstruye lo vivido.

A nivel colectivo, las hipótesis proponen una explicación de lo vivido

y permite comprender y otorgarle un sentido a esa experiencia.

Observar y reflexionar la manera como estas hipótesis se construyen desarrolla una capacidad crítica ante las narrativas históricas propias y de otros, pues evidencia que son producto de un tejido fino de interpretaciones, que incorporan eventos, fuentes y voces, y las ordenan para otorgarles un sentido. Dicho sentido puede ser debatido y contrastado frente a otras hipótesis, matizado al incorporar nuevas fuentes, y enriquecido por medio del debate y la argumentación.

Herramienta 9

Lectura de documentos

Un documento puede ser leído básicamente en dos claves. Si es leído en clave de memoria, permite rastrear los significados que las personas o que los grupos les otorgan a los hechos vividos. En este caso, la pregunta no es por el hecho en sí mismo, sino por la manera como fue vivido y sentido, y cómo es recordado. Por otra parte, si es leído en clave de historia, el documento es

una fuente más de información de un saber local que se contrasta con otras fuentes. Las preguntas que se pueden realizar, dependiendo el documento, pueden ser:

a) Fotografías/imágenes. A la hora de analizar una fotografía, pintura o imagen, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en ella?
- ¿Quiénes aparecen y cuáles son sus principales elementos?
- ¿Cómo está compuesta?
- ¿Cuál es el punto de vista desde el cual fue tomada / pintada?
- ¿La imagen está en blanco y negro o a color?
- ¿La fotografía fue tomada en un escenario espontáneo o fue puesta en escena?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el fotógrafo / artista?
- ¿Dónde y cuándo se tomó la fotografía o se pintó el cuadro?

- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social en el cual se hizo?

Interpretación

- ¿Qué sensaciones transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Con qué otra imagen se la pueda asociar?
- ¿Cuál fue la intención del artista/ fotógrafo?
- ¿Sugiere alguna historia?

b) Caricatura/comic. A la hora de analizar una caricatura o comic, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Qué se observa en ella?
- ¿Cuáles son sus principales elementos y personajes?
- ¿Cómo son las relaciones que sostienen los diferentes personajes que expone?
- ¿Cuál es su tema principal?
- ¿Qué recursos utilizó el o la caricaturista para elaborarla?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor?

- ¿Tiene el autor otras similares o distintas?
- ¿Cuándo fue elaborada?
- ¿Cuál es el contexto histórico, político o social durante el cual fue elaborada?

Interpretación

- ¿Qué sensación transmite?
- ¿Qué impacto genera?
- ¿Es una pieza neutral?
- ¿Cuál es la intención del autor?
- ¿Transmite la idea de manera efectiva?
- ¿Con qué imagen, pintura o texto se la puede asociar?

- c) Artículo de periódico. A la hora de analizar un artículo de periódico, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿De qué trata el artículo y quiénes son los protagonistas de la noticia?
- ¿Cuándo y dónde se desarrollan los hechos?
- ¿Cuáles son las ideas principales del artículo?

Análisis del título

- ¿Están las ideas principales resumidas en el título?
- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué lenguaje utiliza el periodista?
- ¿Cuál es la intención del artículo?

Medio y contexto de publicación

- ¿En qué periódico fue publicado?
- ¿Cuándo fue escrito y cuál era el contexto (político social, económico) de la época?

Fuentes y punto de vista

- ¿Cuáles son las fuentes de información utilizadas por el periodista?
- ¿Usa varias fuentes o una sola?
- ¿Ha sido contrastada la información?
- ¿Ha faltado revisar fuentes? ¿Cuáles?
- ¿Cuál es el punto de vista del periodista?

d) Texto literario. A la hora de analizar un texto literario, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general del texto?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Quiénes son los personajes principales del texto y cuáles son sus principales características?
- ¿Cómo son las relaciones entre los diferentes personajes?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente en el cual se desarrollan las acciones?
- ¿Quién es el narrador?

Contexto y autoría

- ¿Quién es el autor del texto?
- ¿Ha escrito este autor otros textos?
- ¿Cómo se compara con dichos textos?
- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrito?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuál es el estilo de su escritura?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Por qué y para quién puede resultar interesante?

Punto de vista

- ¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes?
- ¿Es el narrador objetivo?

e) Canciones. A la hora de analizar canciones, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Cuál es la idea general de la canción?
- ¿Qué otras ideas menciona?
- ¿Qué situaciones describe?
- ¿Cuándo y en dónde se desarrollan las acciones?
- ¿Cómo es el ambiente descrito?

Contexto y autoría

- ¿Quién es su autor?

- ¿Cuándo y en qué contexto fue escrita?
- ¿Ha escrito el autor otras canciones?
- ¿Existe relación con ellas?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Qué tipo de lenguaje usa?
- ¿Qué sensaciones deja al escucharla?

Punto de vista

¿Cuáles son los diferentes puntos de vista presentes en ella?

- f) Discurso. A la hora de analizar un discurso, se deben responder las siguientes preguntas:

Comprensión general

- ¿Quién pronuncia el discurso y en qué momento?
- ¿A quiénes está dirigido?
- ¿Cuál es su idea general?
- ¿Cuáles son sus argumentos principales?
- ¿Qué otras ideas trata?
- ¿De quiénes habla?

- ¿Qué relación tienen las personas mencionadas?

Contexto

- ¿Cuándo y dónde fue pronunciado el discurso?
- ¿Cuál es el contexto político, social e histórico en el que fue pronunciado?

Comprensión detallada

- ¿Cuáles son sus palabras o frases clave?
- ¿Cuáles se repiten?
- ¿Qué tipo de lenguaje utiliza?
- ¿De qué manera está estructurado?
- ¿Qué sensaciones produce?
- ¿Podría su texto ser dividido en partes coherentes?

Punto de vista

- ¿Cuál es la intención de la persona que lo pronuncia?
- ¿Cómo pudo haber sido recibido por sus destinatarios?

Herramienta 10

Contraste de documentos, testimonios, entrevistas u otras fuentes

El contraste de fuentes consiste en comparar relatos orales o escritos que propongan información, conocimiento e interpretaciones diferentes (algunas veces encontrados, otras convergentes) sobre unos mismos eventos, procesos, dinámicas o actores. Al exigir tareas tales como hacerles las mismas preguntas a personas que no estén relacionadas entre sí o examinar detalladamente quién interpreta, cómo lo hace y con qué fin, la herramienta les permite a los estudiantes que es necesario analizar minuciosamente sus fuentes de información. En tal medida, fortalece competencias tales como la escucha activa, la toma de perspectiva, la argumentación asertiva, la consideración de consecuencias y la generación de opciones, ya que exige considerar y analizar (tanto en el aula como en la vida) fuentes de distintos sectores y de diversas posturas políticas, sociales, religiosas y culturales.

El objetivo de esta herramienta es, entonces, promover en los estudiantes la construcción de una versión sobre lo que están investigando, y, por lo tanto, a elaborar hipótesis que luego puedan sustentar. No obstante, apunta a mucho más que fortalecer capacidades de consulta y socialización de información:

- Aprovecha la curiosidad generada sobre temas cuya significación se ha construido.
- Propicia el diálogo, la escucha activa y la interacción social en el aula.
- Despierta interrogantes sobre asuntos de la vida local, regional, nacional e internacional.

Herramienta 11

Estudio de casos

El estudio de un caso gira alrededor de la reconstrucción de un evento concreto. La reconstrucción de los hechos se hace, en primer lugar, a partir de la escucha empática de los

testimonios de las personas. Esta escucha permite comprender la percepción que comparten sobre los hechos.

Pero el caso no se queda en los testimonios. La reconstrucción de los contextos en los que tuvieron lugar los hechos evidencia dinámicas más generales, las lógicas de los actores involucrados, etc. De esta manera, se va reconstruyendo un momento que no solo se detiene en los hechos puntuales, sino que además devela lo que sucedió antes o después del evento, así como los procesos que estaban desarrollándose en su entorno. Es la reconstrucción de estos procesos lo que, precisamente, permite develar los significados de los hechos vivenciados por las personas.

Los casos permiten producir una memoria anclada en situaciones concretas, a la luz de las cuales se conectan las vivencias personales con la reconstrucción de los contextos más amplios en los que se inscriben los hechos. El caso sobresale en las personas porque deja una huella indeleble en quienes

lo vivieron o en los habitantes del entorno. Por lo general, suscita debates sobre su interpretación, ya sea en un nivel descriptivo o analítico.

Así, el caso es una oportunidad para que los estudiantes comprendan mejor las dinámicas sobre hechos y desarrollen aptitudes empáticas, discernimiento moral y competencias investigativas.

Herramienta 12

La relajación

La relajación es una herramienta que permite alcanzar niveles de relajación y atención mediante la pérdida de tensión, que puede ayudar de una manera eficaz a controlar los estados de tensión física y mental después de situaciones de estrés o ansiedad.

Los problemas de salud física o emocional tienen que ver con el registro que se guarda en el cuerpo. Las técnicas de relajación sirven para que los estudiantes aprendan a reconocer el bienestar en su cuerpo, a identificar sus señales de tensión y, sobre todo, a relajarse. Si las técnicas se repiten con frecuencia, se creará

un hábito que les permitirá a los estudiantes disfrutar de espacios de silencio y de encuentro consigo mismos, y a no dejar que las tensiones se acumulen en su cuerpo. Es decir, esto les permitirá empezar a desaprender conductas que incitan a la violencia desde el propio cuerpo.

Para muchos estudiantes que han nacido y vivido en medio del conflicto, el irrespeto por el cuerpo y la violencia contra el cuerpo se ven como algo normal.

La percepción que se tiene sobre el propio cuerpo y la relación con el mismo está relacionada con la cultura, la identidad de género, la identidad étnica, la edad, las creencias en la familia. Los estudiantes pueden investigar cómo han influido esos factores en la relación que tienen con su cuerpo.

Herramienta 13
Diario reflexivo

El diario es una herramienta que toca aspectos de la identidad y la conciencia del propio ser, pone en contacto a la persona con su propia

fuerza interior, ayudando a descubrir las profundidades y potencialidades de las que no se es siempre consciente.

Con la escritura del diario reflexivo se espera que los estudiantes logren desarrollar su capacidad de introspección, es decir, su capacidad para observar el interior de los actos propios o diferentes estados de ánimo o de conciencia.

Al realizar el diario reflexivo, se pueden plantear a cada estudiante, como puntos iniciales, los siguientes:

- Buscar desde su infancia hasta el momento presente, cuáles son los hechos claves dentro de su propia vida, para luego dejarlos por escrito.
- Escribir diálogos imaginarios con personas, el cuerpo, eventos, situaciones/circunstancias, etc.
- Escribir los sueños apenas nos despertemos, para después relacionarlos con cosas de nuestra vida.

El principio del diario reflexivo deberá ser: *no me juzgo ni me califico*. La escritura del diario reflexivo también puede servir a los estudiantes a iniciar a identificar las capacidades necesarias para superar la adversidad, es decir, la resiliencia y sus formas de resistencia, con miras a enfrentar las dificultades de la vida.

Herramienta 14

Teatro del oprimido

El teatro del oprimido es una herramienta que pretende una acción de transformación al interior de la sociedad. Se entrega a los estudiantes los modos de producción teatral para que se apropien de un lenguaje artístico que es propio de todo ser humano y no restrictivo a determinadas personas o grupos. Esta herramienta persigue la desmecanización física e intelectual de los estudiantes y la democratización del teatro, estableciendo condiciones prácticas para que los mismos estudiantes hagan uso del lenguaje teatral y amplíen sus posibilidades de expresión, a través de una

comunicación directa, activa y propositiva.

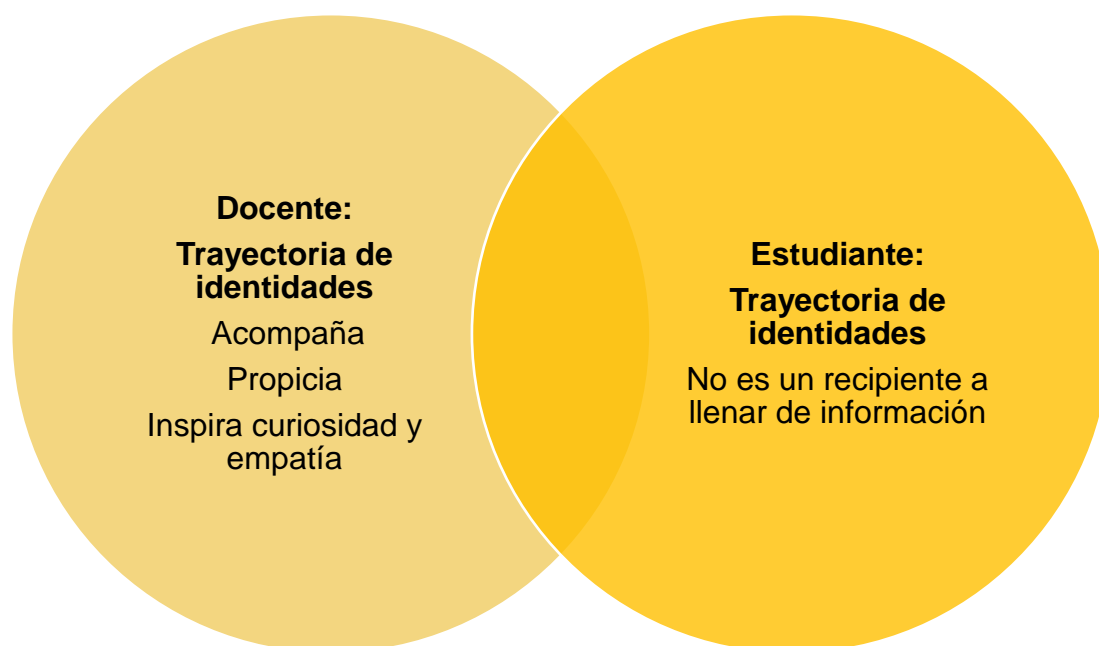
Dicho lenguaje se utiliza para facilitar la identificación de las situaciones de opresión que los estudiantes viven cotidianamente, los mecanismos de poder en los que están inmersos, y luego ensayar alternativas (desde sus propias vivencias) de transformación de las relaciones de opresión que se viven.

Esta herramienta propone estimular el deseo de transformación de la realidad, y para ello apoya principalmente en:

Ayudar a los estudiantes a transformarse en protagonistas de la acción dramática, para que pueda trasponer a la vida real acciones que han ensayado en la práctica teatral. El teatro del oprimido es un teatro de investigación acción.

Finalmente, para la construcción de las estrategias es importante resaltar que la resolución creativa de los conflictos comienza desde el momento en el que se reconoce que las propias identidades y los saberes del mundo se han construido a la luz de las propias experiencias de vida. Ninguna persona llega a la escuela y a la clase como si fuera un *recipiente vacío*: cada persona trae su experiencia a cuestas.

Gráfico 4: *Resolución creativa de conflictos como lugar de encuentro de dos mundos*



Fuente: Elaboración propia con base en diversas fuentes.

Esta perspectiva subjetiva de la resolución de conflictos inspira una nueva práctica pedagógica, que le exige al docente dejar de ser guardián de la verdad o dueño del conocimiento, para convertirse en facilitador del aprendizaje de los estudiantes, más que adoctrinar a los estudiantes. En este sentido, un rol fundamental del docente se centra en explorar las inquietudes, las preguntas, los dilemas y las pasiones de los estudiantes para, desde allí, promover situaciones de aprendizajes pertinentes. En esta búsqueda, la resolución de conflictos reconoce el valor de las emociones, pues las considera grandes fuerzas capaces

de mover a las personas, ya sea para confrontar las diferencias por vía de la violencia, o para activar un encuentro con *los otros* desde la perspectiva del respeto, la cooperación, creatividad y la exaltación de la diversidad.

En síntesis, considerando todos los aspectos presentados a lo largo de esta caja de herramientas pedagógicas, se puede finalizar resaltando que la construcción de estrategias para la resolución creativa de conflictos en el ámbito escolar buscan principalmente:

- Despertar emociones tales como la empatía y el compromiso con la no agresión.
- Promover el reconocimiento y valoración de las diversas identidades.
- Construir capacidades para debatir de manera democrática con quienes no opinan de la misma manera a la propia.
- Promover el reconocimiento de que cada persona es portadora de experiencias que puede expresar a través de diversos lenguajes.
- Promover el reconocimiento de que las profundas diferencias entre las personas no necesariamente llevan a la violencia.

Según esto, las estrategias para la resolución creativa de los conflictos debiesen considerar, como mínimo, los siguientes puntos:

- Una auto-reflexión sobre la propia experiencia y la o las maneras de tomar decisiones y resolver conflictos en la vida cotidiana.
- Una escucha respetuosa y empática.
- La promoción del trabajo cooperativo.
- La contrastación de fuentes con otras adicionales, con el fin de establecer hechos desde diversas perspectivas.
- La formulación de hipótesis sobre el porqué de los hechos y las condiciones que propiciaron los conflictos.
- El debate de esas interpretaciones en diversos niveles.



EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS:

**Elementos a considerar para
reflexionar en torno a la pertinencia**

La evaluación de las estrategias que se vayan construyendo a partir de las herramientas antes propuestas para la resolución creativa de conflictos puede tener varios propósitos. Por ejemplo, puede usarse para:

- Registrar los avances y logros de los estudiantes con respecto al cambio de actitudes a nivel personal y colectivo;
- Comunicar el avance a los estudiantes, determinar los puntos fuertes y los ámbitos en que pueden mejorar, y utilizar esa información para fijar metas colectivas de aprendizaje;
- Orientar las decisiones sobre los resultados de los estudiantes en torno a las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes;
- Proporcionar información sobre el éxito del uso de las estrategias desarrolladas para la resolución creativa de los conflictos, y así, ayudar a planificar y mejorar los procesos de relacionamiento y convivencia democrática.

En este marco de referencia, el análisis y la evaluación se examinan principalmente en relación con la mejora de los procesos de convivencia, abordaje de los conflictos y su resolución de manera cooperativa y creativa, principalmente, a fin de ayudar a determinar los puntos fuertes y los ámbitos en que se puede mejorar, a adaptar las estrategias constantemente a las necesidades e identidades de los estudiantes, y a evaluar la eficacia general de las mismas en el aula y su nivel de utilización en las diferentes áreas y subáreas del currículo. Es importante que la evaluación vaya más allá de los conocimientos de los estudiantes y se centre en el desarrollo de competencias, valores y actitudes.

A la hora de planificar la evaluación de las estrategias desarrolladas para la resolución creativa de los conflictos es preciso tener en cuenta diferentes cuestiones, por ejemplo:

- ¿Cuáles son los aspectos básicos del aprendizaje que hay que tomar en cuenta en un plan de evaluación de las estrategias?
- ¿Cómo saber si los estudiantes se apropian de las estrategias desarrolladas? ¿Qué indicadores se pueden utilizar?
- ¿Cuáles son los aprendizajes que se están desarrollando con el uso de las estrategias?
- ¿Cómo las prácticas pedagógicas utilizadas por los docentes influyen o no en el éxito de las estrategias?

El enfoque que se adopte dependerá del contexto, y del sistema de evaluación de los aprendizajes particular de cada centro educativo y mecanismos de evaluación utilizados por los docentes. También dependerá de la manera en que se hayan utilizado las estrategias para la resolución creativa de conflictos, por ejemplo, transversalmente en el currículo o dentro de una o varias áreas y subáreas curriculares específicas, u otra modalidad.

Los métodos de evaluación: diagnóstica, formativa o sumativa, tendrán que concordar con los múltiples aprendizajes que las estrategias pretenden desarrollar y las prácticas pedagógicas, siendo amplios los métodos para no proporcionar un panorama limitado de los aprendizajes que los estudiantes han desarrollado.

Otras cuestiones que es preciso tener en cuenta en la evaluación de las estrategias para la resolución creativa de los conflictos, son los procesos (por ejemplo, las prácticas pedagógicas, el compromiso de estudiante) y los resultados (por ejemplo, el conocimiento individual y grupal, habilidades, valores y actitudes y logros), así como los aspectos contextuales. A lo largo del proceso de planificación es necesario tener en cuenta las cuestiones de validez, confiabilidad y equidad en el diseño y la aplicación de las prácticas de evaluación.

Además de evaluar los resultados del aprendizaje, también es importante el acompañamiento y la evaluación permanente de la pertinencia de las estrategias

para la resolución creativa de conflictos, que puede llevarse a cabo de diferentes maneras. Se puede hacer tomando en cuenta diferentes aspectos programáticos (por ejemplo, las expectativas de aprendizaje, los recursos, las competencias pedagógicas, el entorno de aprendizaje), los procesos (por ejemplo, las prácticas de enseñanza, los recursos de aprendizaje, la participación de los estudiantes), los resultados (por ejemplo, conocimientos, competencias, valores y actitudes, efecto transformador) y consideraciones contextuales.

Los resultados de la evaluación de las estrategias para la resolución creativa de los conflictos pueden ser utilizados para diversos fines, como por ejemplo determinar las limitaciones programáticas, definir ámbitos específicos que se podrían mejorar. La información debe fundamentar la adopción de decisiones sobre las medidas futuras y mejorar y respaldar los aprendizajes.

En síntesis, los docentes que desarrollan las estrategias para la resolución creativa de conflictos pueden tener en cuenta los fines más generales de la evaluación e ir más allá del uso exclusivo de la evaluación del aprendizaje e incluir la evaluación para el aprendizaje y la evaluación como aprendizaje. Esto es de particular importancia, ya que se están enfocando en elementos que contribuyen a procesos transformadores. En el proceso de evaluación también se estimulan las oportunidades de autoevaluación y los diarios reflexivos y portafolios, así como los comentarios de los compañeros.

FUENTES CONSULTADAS

- Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Paz y conflictos*(2), 60-81.
- Cornelius, H., & Faire, S. (1998). *Tú ganas/yo gano. Todos podemos ganar. Cómo resolver conflictos creativamente* . Móstoles: Gaia ediciones .
- Galtung, J. (1971). Gewalt. Frieden und Friedensforschung. En D. Senghaas, *Kritische Friedensforschung* (págs. 55-104). Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos. Paz y conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz/Gernika Gogoratuz.
- Hatfield, E., Rapson, R., & Le, Y.-C. (2011). Emotional Contagion and Empathy. En J. Decety, & W. Ickes, *The social neuroscience of empathy* (págs. 19-30). Cambridge, MA: MIT Press.
- Hizkias, A. (2003). Tools for Peace: Critical perspectives on peace theories and practice. *New Routes*, 8(3-4), 52.
- Jares, X. (2004). *Educar para la paz en tiempos difíciles* . Bilbao: Bakeaz.
- Lederach, J. (1989). Elementos para la resolución de conflictos. En S. d. justicia, *Cuadernos de No-violencia*. México: Servicio de paz y justicia.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2009). *Competencias básicas para la vida. Guatemala*. Guatemala: USAID/Reforma educativa en el aula.

Mitchell, C. (1997). Conflictos intratables: claves de tratamiento. *VI Jornadas internacionales de cultura y paz de Gernika* (págs. 1-21). Gernika: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoraratuz.

Perner, J. (1999). Theory of mind. En M. Bennet, *Developmental psychology: Achievements and prospects* (págs. 205-230). Hove: Psychology press.

Pruitt, B., & Thomas, P. (2008). *Diálogo democrático: Un manual para practicantes*. Washington, D.C: ACDI/OEA/PNUD, Suecia.

Vitruvian Consulting. (2012). *Currículo Nacional Base de Guatemala*. Consultado el 3 de Abril de 2017, de Currículo Nacional Base de Guatemala: http://cnbguatemala.org/index.php?title=Bienvenidos_al_Curr%C3%ADculum_Nacional_Base&tour=inicio

FUENTES RECOMENDADAS

- Arizaga, R., & Tejeda, J. (2000). *Clima institucional: manejo de conflictos en la escuela*. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.
- Bruner, J. (1991). The Narrative Construction of Reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina : UNICEF / FLACSO Argentina.
- Freire, P. (1999). *La educación como práctica de la libertad* (Cuadragésimo octava edición ed.). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del oprimido* (Quincuagesimasegunda edición ed.). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Giroux, H. (2006). *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (Cuarta edición ed.). México, D.F.: Siglo veintiuno editores.
- Instituto de la Paz y los Conflictos. (s.f.). *Revista de Paz y Conflictos*. Recuperado el 10 de Marzo de 2017, de Revista de Paz y Conflictos: <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz>
- Jabif, L. (2004). *Manejo de conflictos*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.
- Larreamendy-Joerns, J. (2011). Aprendizaje como reconfiguración de agencia. *Revista de Estudios Sociales*(40), 33-43.
- Ortega, P., & Castro, C. (2010). Rostros y rastros de una pedagogía de la memoria. *Rollos nacionales*, 3(28), 81-90.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2016). *Teacher's Guide on the Prevention of Violent Extremism through education*. Paris, France: UNESCO.

Esta caja de herramientas pedagógicas ofrece a los docentes un conjunto de elementos que propician la construcción de nuevas estrategias para la resolución creativa de los conflictos, desde una perspectiva inclusiva, rigurosa, no dogmática, con enfoque de Educación para la Paz, para contribuir a la transformación de entornos pedagógicos seguros, incluyentes y atractivos que permitan la participación de todos no importando sus identidades. Igualmente, garanticen que todos los estudiantes se sientan valorados e incluidos, y fomenten la comunicación, la cooperación, la interacción sana, el respeto, la sensibilidad cultural y otros valores y competencias necesarias para vivir en un mundo diverso.

