

APROXIMACIÓ EDUCATIVA AL CONFLICTE

M. Carme Boqué

*“I ara, sí, com ho farem per sortir-nos-en?
Perquè no n’hi ha prou de comprendre, cal ‘fer’. El nostre objectiu, l’objectiu
últim, no és desenvolupar en nosaltres o al voltant nostre el màxim de consciència,
el màxim de sinceritat, sinó assumir el màxim de ‘responsabilitat’, a la llum de les
veritats que haurem reconegut”*

Emmanuel Mounier ¹

Una lectura pedagògica del conflicte mena a definir aquest fenomen polifacètic com a espai d’aprenentatge personal i social susceptible de generar cultura. El repte d’encarar els conflictes com a font de coneixement implica valorar l’aventura humana d’existir abocats a la incertesa, però amb l’esperança realista d’un futur ric, prometedor i ple de sentit.

Consideració social del conflicte

Parlar de conflicte és, sense cap mena de dubte, parlar d’un fenomen complex. Sovint, el tractament que s’hi dona a nivell social està tenyit d’alarma, ja que *conflicte* es tradueix automàticament per *violència*. En són bona prova les informacions aparegudes als diversos mitjans de comunicació sobre enfrontaments produïts en àmbits variats: internacional, laboral, comunitari, escolar, familiar, ... que mostren les capacitats de l’ésser humà a l’hora de materialitzar la guerra i obvien, en canvi, les múltiples facetes del conflicte involucrades en la construcció activa de la pau.

Els maltractaments als éssers més propers, especialment als més desprotegits, nodreixen diàriament els informatius fent ressò d’injustícies que augmenten el grau d’angoixa de cada comunitat. La reacció dels diferents agents socials pot apuntar a la repressió homogeneïtzadora de les causes superficials d’un determinat

¹ Text contingut a *Manifeste au service du personalisme*; dins *Oeuvres*, vol. I, pàg. 637-636 (publicat el 1961, a París, per Seuil) i recopilat a: Esquirol, J.M. (2001). *Què és el personalisme? Introducció a la lectura d’Emmanuel Mounier*. Barcelona: Pòrtic.

esclat violent æno es qüestiona la necessitat d'experimentar sentiments seguretatæ, però també pot instar a elaborar alternatives a la destrucció. En un món on les relacions humanes plantegen conflictes a gran escala, dels quals desgraciadament no ens podem desentendre i ens n'hem d'averkonyir, resulta del tot pertinent considerar accions, ja no preventives, sinó de base, és a dir, encaminades a educar en la no-violència des de la quotidianitat².

Equivocadament hem identificat el concepte de pau amb la simple absència de guerra i hem descartat, amb desencert inqüestionable, el component proactiu, bel·ligerant i compromès que impregna tot acte de convivència pacífica. La pau no és un mot buit de contingut, la pau s'ha de construir³. És en aquest sentit que el filòsof francès Paul Ricoeur manifesta: "*me siento muy próximo especialmente al ensayo de Kant 'Idea para una historia universal en clave cosmopolita', donde muestra que la vida nos ha legado el peso de una «insociable sociabilidad» y nos ha confiado la «tarea» de un orden político pacífico*" (Changeux i Ricoeur, 1999: 28); tasca que, al nostre entendre, no hauria de delegar-se. Així és que no ignorar els conflictes, ans aprofitar-los per omplir de sentit conceptes com democràcia, civisme, reducció de prejudicis, pensament crític o cooperació, entre molts d'altres valors humanitzadors, apunta cap a un horitzó pacífic d'innovació i justícia social que, sens dubte, l'educació dirigida a totes les persones haurà de contribuir a bastir⁴.

A l'hora d'incidir educativament en situacions de conflicte, cal respondre a cinc de les qüestions més comunes en la introducció d'un tema: què, quan, on, com, qui i per què. Es tracta d'acotar i enfocar l'objectiu. La resposta a *sobre què* cal incidir és clara: l'objectiu és el conflicte en la seva globalitat, des que es genera fins que s'extingeix o transforma⁵. No hi ha un moment concertat per al conflicte, preguntar-se *quan* ens remet al dia a dia que configura l'existència humana. *On* actuar resulta evident, l'espai idoni serà el mateix entorn actualment globalitzat. *Com* cal fer-ho? Doncs, indubtablement, des del treball constant, l'aprenentatge⁶ i la participació activa. El protagonisme correspon, en aquest cas, a tots i cadascun dels éssers humans, interrogar-se sobre *qui* ha d'actuar ens reconduïx a nosaltres mateixos. Finalment, la motivació, el *perquè* de la necessitat de participar educativament en les situacions de conflicte rau en l'oportunitat de potenciar el desenvolupament humà conreant actituds i habilitats per viure i conviure en pau, superant la iniquitat que constitueix tota forma de violència.

2 Krishnamurti (1995: 17) remarca que "la guerra es un resultado extremo de nuestra vida cotidiana; es engendrada por nuestros pensamientos y sentimientos, por nuestras acciones de todos los días".

3 Segons Lederach (1998: 48), "la construcción de la paz se entiende como un concepto global que abarca, produce y sostiene toda serie de procesos, planteamientos y etapas necesarias para transformar los conflictos en relaciones más pacíficas y sostenibles".

4 Mayor Zaragoza (1994) opina que ja és hora de passar una nova pàgina en la història de la humanitat i desenvolupar una veritable cultura de pau amb les contribucions de la cultura i l'educació.

5 Segons Cyrulnik (2002: 215), "será conveniente actuar sobre todas y cada una de las fases de la catástrofe: habrá un momento político para luchar contra los crímenes de guerra, un momento filosófico para criticar las teorías que preparan estos crímenes, un momento técnico para reparar las heridas y un momento resiliente para retomar el curso de la existencia".

6 Per a Meirieu (1998: 80), "aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo»".

Conceptualització del conflicte

Són força els autors i autores que presenten una definició d'allò que entenen per conflicte. Val assenyalar que es tracta d'un treball remarcable, tot i l'escomesa difícil de sostreure el determinisme fatalista⁷ i les connotacions negatives amb què el mot *conflicte* va ordinàriament aparellat. Una recopilació sistemàtica dels termes que figuren en les diferents definicions permet copsar les premisses comunes que la majoria d'investigadors i investigadores incorporen a l'hora de significar el conflicte. En primer lloc, s'accepta que l'estudi del conflicte és pluridisciplinari. Touzard (1981: 75), per exemple, destaca que *"el conflicto es una situación multidimensional que debiera ser estudiada como tal en una perspectiva multidisciplinaria. Ésta es la única estrategia posible, en nuestra opinión, susceptible de elaborar una verdadera teoría del conflicto"*. També és generalitzada la consideració del conflicte com un fet consubstancial a l'existència humana, *"propio de los seres vivos, implícito en el mismo acto de vivir, que se halla presente en todas sus épocas y edades y que afecta de manera muy importante a la vida de las personas y de las sociedades que éstas conforman"* (Vinyamata, 1999: 7). Igualment, s'assevera que el conflicte, en si, *"puede ser negativo o positivo, constructivo o destructivo, depende de lo que hagamos con él"* (Cornelius i Faire, 1995: 14). Un altre punt en comú en l'àmplia majoria d'estudis fa referència a la visió dinàmica del conflicte (Sandole i Van der Merwe, 1996) i, alhora, previsible: *"en el primer acto, el conflicto escala [...] En el segundo acto, el conflicto llega a su clímax, se produce un estancamiento [...] En el tercer acto, se dan los movimientos hacia el acuerdo, las partes comienzan a desescalar el conflicto"* (Alzate, 1998: 105). A més, en qualsevol context, els conflictes *"tienen muchos elementos en común"* (Lederach, 1996: 4); per tant, és de suposar que *"aprender a mirar el conflicto, cómo entenderlo y analizarlo puede ayudarnos a forjar respuestas más efectivas y productivas"* (Girard i Koch, 1997: 45).

Fins aquí tan sols hem posat de relleu els trets generalment admesos per la majoria d'autors. Aprofundint una mica més, constatem que els investigadors han anat perfilant la definició de conflicte al voltant de tres eixos constituents: substantiu, subjectiu i interactiu. Prenent com a model la ja clàssica definició de Hocker i Wilmot (1985)⁸ en què s'afirma que *"conflict is the interaction of interdependent people who perceive incompatible goals and interference from each other in achieving these goals"*, observem clarament la combinació dels tres eixos esmentats. Per començar, es remarca el procés interactiu indicant, a més, la relació d'interdependència entre persones vinculades de tal manera que els actes de l'una tenen conseqüències sobre la vida de l'altra i viceversa. A continuació, hi ha una referència clara a les percepcions de cadascú, atenant a la subjectivitat present en la construcció de tota situació de conflicte ò que li atorga un sentit particular i es tradueix en un punt de vista personal. Finalment, es parla d'incompatibilitat d'objectius i interferència mútua en la consecució d'aquests i s'assenyala, ara, l'existència d'interessos substantius antagònics en relació amb una qüestió determinada⁹.

7 Al Manifiesto de Sevilla sobre la violencia s'assevera que és científicament erroni considerar la guerra com un fenomen instintiu, sinó que els nostres comportaments estan mediatitzats pels models de socialització i d'altres condicionaments (Adams, 1992).

8 Hocker, J.L. i Wilmot, W.W. (1985). *Interpersonal conflict*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown. Obra citada a Folger, Poole i Stutman (1997: 4) i també a Girard i Koch (1997: 46).

9 Ens serà útil, doncs, tant a nivell teòric com pràctic, partir d'una visió holística i dinàmica del conflicte que integri les persones element subjectiu: percepcions, creences, sentiments, el problema element substantiu: fet puntual, allò que hi ha en joc i el procés element interactiu: desenvolupament del conflicte, patrons de comunicació, relacions interpersonals (Lederach, 1996).

En lloc de creure que les persones *entren* en conflicte, darrerament s'interpreta que el conflicte és quelcom que les persones *creen* basant-se en llur interdependència (Folger, Poole i Stutman, 1997). Aquesta visió, resulta particularment interessant en tant que, vencent tot determinisme, ofereix una representació de conflicte en què l'ésser humà apareix clarament com a actor i no com a pacient. Alhora, la idea de *creació* s'allunya de *destrucció* i obre les portes a una concepció constructiva de conflicte ja recollida en les tradicions orientals (Galtung, 1998a). Tan bon punt el conflicte s'accepta com una realitat emergent i mal-leable portadora, també, d'oportunitats, s'entén que *"lluny de ser eludit o negat, és una realitat intersubjectiva que s'ha d'aprendre gestionant-la correctament. No comporta caos personal ni social sinó un espai immillorable d'aprenentatge, de contrastació, de maduresa, d'humilitat, d'assertivitat i de desenvolupament intersubjectiu que fonamenta una antropologia basada en la persona, en la genuïna irrepetibilitat de cada ésser humà"* (Sarrado, 1998: 110).

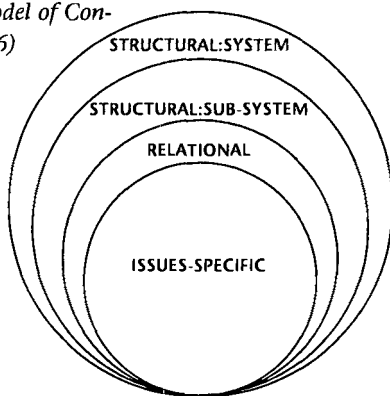
A l'hora de copsar les possibilitats per a l'acció educativa que entranya tot procés conflictiu ens cal, encara, fer l'opció per a un model que permeti explicar, comprendre i orientar les propostes. Un bon punt de partida en la recerca ens el proporcionen les classificacions a l'entorn de la natura dels conflictes establertes per diversos autors.

Fig. 1: Tipologia dels conflictes

COSER 1956	DEUTSCH 1973	DUGAN 1996	GALTUNG 1985
<ul style="list-style-type: none"> • Realista • No realista 	<ul style="list-style-type: none"> • Verídic • Contingent • Desplaçat • Mal atribuït • Latent • Fals 	<ul style="list-style-type: none"> • Temes específics • Relacional • Estructural: subsistema • Estructural: sistema 	<ul style="list-style-type: none"> • Directe • Estructurals
MOORE 1995	TICHY 1983	TOUZARD 1981	WALL 1985
<ul style="list-style-type: none"> • Innecessaris - Relació - Valors - Dades • Genuïns - Interessos - Estructures 	<ul style="list-style-type: none"> • Tècnic (per dissenys) • Polític (per premis i càstigs) • Cultural (normes, valors i supòsits) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonals • Interpersonals • Intragrupals • Intergrupals 	<ul style="list-style-type: none"> • Interdependència • Objectius • Diferents percepcions

Sense entrar en detalls, ni en comparacions, i en el benentès que les diferents òptiques sintetitzades en la recopilació anterior resulten il·lustratives, ens centrarem en un sol model, concretament el denominat *Nested Model* de Máire A. Dugan (1996), l'interès del qual radica, al nostre entendre, en la superació de dicotomies i linealitats en favor d'una relació d'inclusió més d'acord amb el *continuum* de la realitat. L'autora concep un model en el qual quatre fonts diferents de conflicte apareixen interrelacionades fent niu l'una al cor de l'altra. La capa interna la constitueixen els temes específics que posen de manifest el conflicte; en ocasions, la situació plantejada es redueix a una o diverses qüestions concretes. Tanmateix, una segona capa pot envoltar el problema identificat en un primer moment, es tracta del context relacional, és a dir, de les formes d'interacció entre les persones. És sabut que una mala relació és font constant de conflictes, mentre que una bona relació ajuda a superar els desafiaments que la vida planteja. El tercer mantell, constituït pel subsistema on es desenvolupa el conflicte, fa referència a la influència que exerceix l'estructura sociocultural més propera a la persona. Frequentment, les cultures vigents en un espai i en un temps definits, tant si estan escrites com si formen part de les tradicions d'un grup humà (família, institució, associació, cercle d'amics), resulten determinants en l'aparició i la canalització dels conflictes. Aquesta tercera capa pren rellevància total a l'hora de regular les situacions conflictives des d'un vessant sociopedagògic, ja que és precisament en l'entorn estructural primari (o subsistema) on es produeix la connexió individu-societat¹⁰. Aquí, les accions empreses ja no queden circumscrites a un individu aïllat i els temes específics o les relacions que l'afecten, sinó que repercuteixen en la comunitat i la transformen. La capa externa, en canvi, abasta el sistema en el seu conjunt. El seu pes específic és realment considerable i remoure'l demana, gairebé sempre, constància, enginy i la influència de diversos grups humans en la lluita per un canvi significatiu.

Fig. 2: A Nested Model of Conflict (Dugan, 1996)



¹⁰ En aquesta línia, Bruner (1997: 32) apunta que "nada está «libre de cultura», pero tampoco son los individuos simples espejos de su cultura. Es la interacción entre ellos lo que da un carácter comunal al pensamiento individual y a la vez impone una cierta riqueza imprescindible a la forma de vida, pensamiento o sentimiento de cualquier cultura. [...] La vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales".

La permeabilitat entre capa i capa és una altra de les característiques d'aquest model orgànic que flexibilitza i dinamitza la concepció del conflicte, incidint en el fet que els diferents elements i manifestacions que conformen una situació conflictiva es mantenen permanentment interrelacionats. Essent així, allò que succeeix en un nivell es projecta als altres alhora que retroalimenta l'acció i permet valorar-la des de la complexitat.

Dimensió pedagògica del conflicte

Contemplar el conflicte com a espai inherent d'aprenentatge comporta cercar vies per posar en pràctica l'enquadrament teòric precedent. Encarar els conflictes com a reptes converteix l'esforç en aventura i transforma els lligams en llibertats. A més, la percepció holística d'un fenomen certament polivalent amplifica el valor d'afrontar-lo conferint-li significació i abast social. No obstant això, el contingut educatiu inapreciable de tota situació conflictiva es desplega, opinem, entorn de dos elements que apareixen entrelligats: vivència i qüestionament. En un moment de conflicte, les persones qüestionem les pròpies vivències que, al seu torn, ens confronten experiencialment amb nosaltres mateixos, els altres i l'entorn, i s'originen interrogants fonamentals, dubtes que no ens permeten una existència dogmàtica i ens impulsen a la rebel·lia, al progrés, a la regressió o, el que és el mateix, a generar desenvolupament i cultura. Per a Bruner (1997), *l'educació és la porta de la cultura* i, probablement, l'educació en el conflicte sigui la clau d'entrada a la cultura de pau que anhelem, més que mai, en aquest nou mil·lenni.

Tot acostament presumptament pedagògic¹¹ als conflictes no pot limitar-se a una acció superficial o merament instrumental i esdevenir, llavors, simple estratègia pacificadora. Com estableixen Feixas et al. (1998: 77), *"si l'educació perd el seu fonament ètic, mor i només queda adoctrinament"*; consegüentment, per parlar d'educació hem de parlar de valors¹². A partir dels tres tipus d'imperatius kantians d'habilitat, prudència i moralitat, Adela Cortina (1997) il·lustra de manera contundent aquesta afirmació. La persona regida pels consells de l'habilitat pot analitzar els conflictes des d'una perspectiva individualista buscant solucions puntuals i egoistes. La persona prudent, en canvi, racionalitza les conseqüències de les seves accions a més llarg termini, però no inclou els altres en el càlcul. Per acabar, la persona moral entra de ple en la racionalitat comunicativa i ingressa en l'àmbit de la justícia des d'on propugna que *"educar en ese mutuo reconocimiento, educar en la consideración de todas y cada una de las personas como seres que aspiran a una vida digna y plena y mere-*

11 En opinió de Meirieu (1998: 39), l'acció pedagògica consisteix a "idear, sin cesar, aplicando a ello toda la inteligencia de que el hombre sea capaz, condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla".

12 Santos Guerra (2000) remarca que parlar d'educació en valors resulta redundant, ja que no és possible educar prescindint dels components ètics implícits en tot procés d'ensenyament i aprenentatge.

cen lograla, es el procedimiento infalible para orientar las estrategias de resolución de conflictos en el sentido justo, en el sentido de la justicia" (Cortina, op. cit., p. 56).

Apropiar-se del conflicte i liderar la pròpia vida

L'assumpció dels conflictes per part d'aquelles persones que els experimenten demana formació. Si no és així, la incapacitat percebuda pels mateixos protagonistes del conflicte deixa en mans de suposats experts les decisions que els atenyen. Una situació conflictiva creada, desenvolupada i sostinguda en un microentorn social determinat no s'ha d'entendre, com hem vist (Dugan, 1996), com un fet individual aïllat. L'efecte emancipador del desenvolupament de les potencialitats de cadascú fomenta la presa de consciència¹³, així com l'enfortiment humà basat en el reconeixement i la revalorització interpersonals (Bush i Folger, 1996; Folger i Bush, 2000). Saber-se líder de la pròpia vida i agent de canvi, diàleg i pau possible no restar paralitzat en moments de crisi i proporciona el coratge per superar obstacles en funció del propi projecte vital.

Amb tot, un enfocament pedagògic dels conflictes requereix prendre certa distància, ja que els resultats més valuosos s'obtenen quan es produeix transferència, és a dir, quan les persones han après a aprendre i són capaces d'utilitzar efectivament en nous contextos els coneixements adquirits durant el procés. En aquest sentit, es detecta una manca d'estudis longitudinals susceptibles de mostrar com els éssers humans capitalitzem les situacions de conflicte viscudes reinvertint les aptituds i valors positius desenvolupats¹⁴.

Els conflictes, entesos com a creació, poden ser transformats¹⁵. Només a efectes pràctics establim tres escenaris d'aprenentatge per al canvi coincidint amb els elements anteriorment assenyalats com a constitutius del conflicte: substantiu, subjectiu i interactiu. El primer, serà un *escenari per al pensament i la creació*, dirigit a comprendre el conflicte i a visualitzar formes apropiades de canalitzar-lo. Aquí assajarem habilitats de pensament reflexiu, creatiu i crític que ens apropin, principalment, al component substantiu del conflicte, a allò que hi ha en joc o que identifiquem com a motiu de discòrdia. No es tracta d'analitzar superficialment la realitat, sinó de captar-la, elaborar-la i interioritzar-la. Per això, caldrà reunir informació, repensar, deconstuir, resignificar, aprendre dels errors, valorar les imperfeccions..., fins a ampliar la visió de l'assumpte guiats per un veritable esperit de recerca. També implicarà generar recursos aptes per trobar vies de sortida satisfactòries, de manera que la producció d'idees innovadores, la creació d'alternatives, la imaginació de futurs possibles, l'anticipació de conseqüències..., produeixin l'obertura mental necessària per encarar la situació. Tot plegat amb l'objectiu d'afavorir la presa de decisions informada i sustentada en criteris de realitat, assolint plena

13 És el que Paulo Freire (1984) denomina 'concientización'.

14 Darrerament, els estudis sobre la resiliència cerquen d'establir quines condicions afavoreixen la integració social de persones victimitzades al llarg de la seva infància (Cyrulnik, 2002; Vanistendael, 1997).

15 Littlejohn i Domenici (2000: 173) argumenten que "cuando se logra 'conciencia social', las dos partes pueden sostener: 'Hemos construido este conflicto juntos y juntos determinaremos su resultado'. [...] Son mucho más conscientes de lo que sucede en su relación mutua y de las posibilidades de transformarla".

consciència dels compromisos i responsabilitats que tot procés de canvi implica.

Si bé s'està tractant l'apropiació per la via educativa dels components substancials d'un conflicte, ens trobem amb un element de caràcter transversal que, des del primer moment en què s'aborda la situació, ha de ser-hi present. Ens referim, com no podria ser d'altra manera, a la formació ètica. Sembla que *"l'educació en valors ha estat desprestigiada en el transcurs de les darreres dècades, ja que a causa de la seva història s'ha associat amb dictadura, coerció, imposició, «moralina», opressió... i així, potser amb la millor de les intencions, hem fet més difícil a unes quantes generacions la tasca de reflexionar, de decidir i d'innovar personalment i socialment"* (Boqué, 2001: 63). Evidentment, no es tracta de transmetre valors, sinó de construir-los.

Com a accions educatives concretes adreçades a la formació de les persones al llarg de la seva vida, no tan sols a les etapes formals d'aprenentatge, pensem que hi ha diverses propostes interessants: les aportacions de la filosofia¹⁶; els debats programats¹⁷; l'estudi de les teories del conflicte (Folger, Poole i Stutman, 1997); les metodologies de treball intel·lectual i tractament de la informació; el desenvolupament de la creativitat (Csikszentmihalyi, 1998; De Bono, 1985, 1998) i la invenció de futurs (Boulding, 1988); els dilemes morals; la formació de competències culturals¹⁸; i l'estudi dels conflictes contemporanis en les seves diferents fases (Galtung, 1998b), l'explicació de la història des d'una òptica de pau i cooperació (Ledersch, 2000), o el respecte als Drets de les Persones, entre moltes d'altres.

El segon espai d'aprenentatge serà un escenari per als sentiments i l'empatia des d'on comprendre's a si mateix i els altres acceptant la coexistència de punts de vista i percepcions diferents per tal d'ultrapassar horitzons limitats. Es tracta d'un assaig d'aproximació a vivències subjectives en què l'exploració i el treball sobre si mateix forgen la pròpia identitat. Els sentiments provocats per una situació determinada actuen de lectors del conflicte i ens revelen les necessitats de canvi i fan aflorar inquietuds vitals que, a voltes, no tenim presents. Aquí el reconeixement, expressió o control d'emocions i sentiments constitueix una de les bases per a la canalització positiva de l'agressivitat i la superació de la violència com a recurs vàlid enfront del conflicte. En un pas més enllà, caldrà sortir d'un mateix per poder veure's a través dels altres i formació de l'autoconcepte i l'autoestima i, també, per veure-hi a través dels altres i empatia. L'acceptació de les pròpies limitacions, l'autocrítica, la celebració d'èxits i fracassos i la distinció clara entre persona i objecte, entre ser i tenir, entre èxit i sentit... constitueixen aprenentatges fonamentals. Reivindicarem, principalment, l'educació emocional (Goleman, 1996); el missatge optimista que aporta la resiliència sobre la possibilitat de reconstrucció de l'ésser humà malgrat condicions extremes de violència o destrucció; i la formació

16 Des de l'àmbit de la investigació sobre la resiliència, es considera interessant treballar la filosofia amb els infants del carrer; s'interpreta que el fet de trobar sentit a la vida també impulsa a participar-hi positivament (Vanistendael, 1997).

17 A l'àmbit escolar, Johnson i Johnson (1999) utilitzen la controvèrsia programada per tal de millorar l'aprenentatge a partir del plantejament de conflictes cognitius.

18 El desconeixement de l'alteritat, més que no el fet diferencial individual, pot crear aversions totalment injustificades que un coneixement documentat de les diverses tradicions culturals del món pot evitar. En aquest cas, no hi ha mal major que la ignorància.

ètica adreçada a la revalorització i al reconeixement de les persones.

En tercer lloc, *l'escenari per a la comunicació i la participació* en la co-construcció interdependent d'un present i d'un futur més justos i solidaris, exigeix la creació de marcs comuns, l'equilibri de poders, el suport mutu, la inclusió i la cohesió, la capacitat de dialogar i arribar al consens, la llibertat d'expressió, la participació en l'elaboració de normes de convivència... S'observa com el camp dels valors s'amplia quan entrem de ple en el terreny interpersonal i, per no caure en utopies, cal enfocar el treball des de l'esperança realista i la quotidianitat. Per això, els diferents programes aniran indefectiblement encaminats a fomentar la convivència pacífica desenvolupant el que podríem denominar una pedagogia solidària. Entre les accions més esteses s'hi compten els programes adreçats a: prevenir situacions de conflicte concretes (prostitució infantil, maltractaments a les dones, segregació ètnica, mala distribució de recursos, analfabetisme...); pal·liar injustícies mitjançant el voluntariat i els projectes humanitaris que ajuden que les persones i les comunitats aprenguin a gestionar l'entorn vital per si mateixes; fomentar el treball cooperatiu cercant l'horitzontalitat i la creació de xarxes humanes en lloc de sostenir i perpetuar relacions jeràrquiques; educar per a la democràcia; desenvolupar l'escolta activa (preguntes obertes i circulars, parafraseig, síntesi, reformulació...) i l'expressió efectiva (tècniques assertives, autenticitat en l'intercanvi...) per a la construcció de significacions socials compartides; promoure les habilitats socials i el civisme (Camps i Giner, 1998), i educar per a la pau des de la transformació col·lectiva dels conflictes per vies no violentes.

Mereix un apartat propi la mediació com a eina pedagògica per a la transformació de conflictes i de persones. Prescindint de l'ús merament instrumental dels processos de mediació, descobrim un constructe veritablement poderós a l'hora d'afrontar positivament els conflictes. No és l'objectiu d'aquest treball dirimir què és o no la mediació, tan sols volem constatar que bon nombre d'intervencions des dels àmbits més diversos recorren a aquesta pràctica. En el cas de l'àmbit educatiu, resulta apreciable el component metacognitiu dels processos mediadors que contribueixen a generar coneixements i a desenvolupar actituds i aptituds, en un context ètic innovador (Sarrado, Riera i Boqué, 2000). Per a Ury (2000: 102), *"el conocimiento representa un tipo diferente de poder, que puede utilizarse para satisfacer necesidades y deseos. El poder del conocimiento no necesita someter a otros, sino que puede usarse para liberarlos y fortalecerlos"*. En un recorregut ràpid a través de les dimensions relacionals de l'ésser humà, s'evidencia que, a nivell intrapersonal, la mediació contribueix a la formació integral de la persona; a nivell interpersonal articula la convivència; intragrupalment constitueix un coeficient de cohesió; intergrupalment actua de node d'intercomunicació, i, finalment, en l'àmbit social ens apropa a la cultura del diàleg i la pau.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ADAMS, D. (1992). *El Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia, de 1989*. UNESCO
- ALZATE Y SÁEZ DE HEREDIA, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco
- BOQUÉ, M. C. (2001). "De l'educació a la cultura de la pau". *Perspectiva Escolar*, 258, 60-66
- BOULDING, E. (1988). *Building a global civil culture: education for an interdependent world*. New York: Teachers College Press
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- BUSH, R. A. B. I FOLGER, J. P. (1996). *La promesa de la mediación. Cómo afrontar el conflicto a través del fortalecimiento propio y el reconocimiento de los otros*. Barcelona: Granica
- CAMPS, V. I GINER, S. (1998). *Manual de civisme*. Barcelona: Ariel
- CHANGEUX, J. P. I RICOEUR, P. (1999). *Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla*. Barcelona: Ediciones Península
- CORNELIUS, H. I FAIRE, S. (1996). *Tú ganas, yo gano. Cómo resolver conflictos creativamente ... y disfrutar con las soluciones*. Madrid: Gaia Ediciones
- CORTINA, A. (1997). "Resolver conflictos, hacer justicia." *Cuadernos de Pedagogía*, 257, 54-56
- COSER, L. (1956). *The functions of social conflict*. New York: Free Press
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1998). *Creatividad. El fluir y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona: Paidós
- CYRULNIK, B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona: Gedisa
- DE BONO, E. (1985). *Conflicts. A better way to resolve them*. London: Penguin Books
- DE BONO, E. (1998). *Seis sombreros para pensar. Una guía de pensamiento para gente de acción*. Barcelona: Granica
- DEUTSCH, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press
- DUGAN, M. A. (1996). "A nested theory of conflict". *A leadership Journal: Women in Leadership-Sharing the Vision*, 1, 9-20
- FELIXAS, V.; Marín, F-X.; Mèlich, J.C. i Torralba, F. (1998). *Vers una pedagogia amb rostre*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat
- FOLGER, J. P. ; Poole, M. S. i Stutman, R. K. (1997). *Working through conflict. Strategies, relationships, groups, and organizations*. New York: Longman
- FOLGER, J.P. I BUSH, R.A.B. (2000). "La mediación transformadora y la intervención de terceros: los sellos distintivos de un profesional transformador". A D. Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (p. 73-97). Buenos Aires: Granica
- FREIRE, P. (1984). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- GALTUNG, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara

- GALTUNG, J. (1998a). *Conflict transformation by peaceful means*. Ginebra: Naciones Unidas
- GALTUNG, J. (1998b). *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Bakeaz/Gernika Gogoratzuz
- GIRARD, K. I KOCII, S. J. (1997). *Resolución de conflictos en las escuelas. Manual para educadores*. Buenos Aires: Granica
- GOLEMAN, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós
- KRISHNAMURTI. (1995). *Sobre el conflicto*. Madrid: Edaf
- LEDERACH, J.P. (1996). "Mediación." (Doc. Núm. 8). Gernika: Centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratzuz
- LEDERACH, J. P. (1998). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bilbao, Bakeaz: Gernika Gogoratzuz
- LEDERACH, J. P. (2000). *El abecé de la paz y los conflictos*. Madrid: Los libros de la catarata
- LITTLEJOHN, S. I DOMENICI, K. (2000). "Objetivos de la comunicación y métodos de mediación". A D. Fried Schnitman (comp.), *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos. Perspectivas y prácticas* (p. 161-184). Buenos Aires: Granica
- MAYOR ZARAGOZA, F. (1994). *La nueva página*. Madrid: UNESCO i Círculo de Lectores
- MEIRIEU, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes
- MOORE, C.W. (1995). *El proceso de la Mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica
- SANDOLE, D. I VAN DER MERWE, H. (1996). *Conflict resolution theory and practice. Integration and application*. Manchester: Manchester University Press
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe
- SARRADO, J.J. (1998). "La mediación en un dels seus àmbits d'aplicació: la justícia penal juvenil catalana." *Educació Social*, 8, 101-126 (Monogràfic: Mediación i Resolución de Conflictos)
- SARRADO, J.J.; RIERA, J. I BOQUÉ, M.C. (2000). "Vers el sentit pedagògic de la mediación." *Aloma. Revista de Psicologia i Ciències de l'Educació*, 6, 90-108
- TICHY, N. M. (1983). *Managing strategic change: Technical, political and cultural dynamics*. New York: Free Press
- TOUZARD, H. (1981). *La mediación y la solución de los conflictos*. Barcelona: Herder
- URY, W.L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós
- VANISTENDAEL, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit, però no vençut*. Barcelona: Editorial Claret
- VINYAMATA, E. (1999). *Manual de prevención y resolución de conflictos*. Barcelona: Ariel Practicum
- WALL, J. A. (1985). *Negotiation: Theory and practice*. Glenview, IL: Scott Foresman