

RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Ramón Alzate Saez de Heredia
Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea

El artículo perfila un marco teórico para la aplicación de programas de resolución de conflictos en la escuela. Partiendo de la necesidad de enseñar a niños y jóvenes habilidades adecuadas para enfrentarse constructivamente a los conflictos, se analizan las bases teóricas sobre la que deben apoyarse los programas, poniéndose énfasis tanto en los rasgos de nuestro enfoque, como en sus relaciones con la educación por la paz. Se describe brevemente la historia de la resolución de conflictos en la escuela y su estado actual. Finalmente, se esbozan las líneas básicas que deben cumplir los programas y se resalta la importancia de una adecuada evaluación de los resultados.

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un primer intento por mi parte, de reflexionar y esbozar un marco teórico que posibilite desarrollar programas concretos de intervención en las escuelas; programas encaminados a promover y enseñar las técnicas de resolver conflictos en ámbitos escolares. Empezar a divulgar la resolución de conflictos en el ámbito escolar a través de una primera aproximación teórica -a pesar de que ya contamos con las primeras experiencias de aplicaciones concretas de programas en nuestro entorno educativo-, puede parecer una pérdida de tiempo o de poco interés para las personas comprometidas en la realidad educativa cotidiana. Desde nuestro punto de vista, sin embargo, esto no es así; recordando un dicho muy inteligente del famoso psicólogo social, Kurt Lewin, “no hay nada más práctico que una buena teoría”, me propongo participar con el lector el fruto de mi trabajo preliminar en este ámbito.

En primer lugar, debo señalar que la concepción y actitudes existentes en nuestro entorno en relación al conflicto determinan negativamente nuestro comportamiento en las situaciones conflictivas. Hasta muy recientemente, tanto los científicos sociales como la creencia popular consideraban el conflicto como algo negativo que habría que evitar, algo relacionado con la psicopatología, con los desórdenes sociales y la guerra. Hoy en día, sin embargo, consideramos que el conflicto es un rasgo inevitable de las relaciones sociales. El problema estriba en que todo conflicto puede adoptar un curso constructivo o destructivo y por lo tanto la cuestión no es tanto eliminar o prevenir el conflicto sino saber asumir dichas situaciones conflictivas y enfrentarnos a ellas con los recursos suficientes para que todos los implicados en dichas situaciones salgamos enriquecidos de ellas. Como diría Morton Deutsch, uno de los pioneros en el campo que hoy estamos tratando, el conflicto es como el sexo, un aspecto importante y permanente de la vida que debería ser disfrutado y que ocurre con un razonable grado de frecuencia. Como el sexo, siguiendo con la analogía, el conflicto evoca ansiedad, ansiedad que puede llevar a la represión, evitación del conflicto, a una resolución prematura, o, por el contrario, a una gratificación plena y compartida que colabora en la adaptación y desarrollo equilibrado del individuo.

En el trabajo de resolución de conflictos, partimos del principio de que el conflicto tiene, por lo tanto, muchas funciones y valores positivos. Evita los estancamientos, estimula el interés y

la curiosidad, es la raíz del cambio personal y social, y ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales. Asimismo, en un plano más concreto relacionado con nuestro propósito, el conflicto ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás. Una vez que el sujeto ha experimentado los beneficios de una resolución de conflictos positiva, aumenta la probabilidad de que alcancemos nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros. Pero, obviamente, como hemos dicho antes, el conflicto también puede adoptar derroteros destructivos, llevarnos a círculos viciosos que perpetúan relaciones antagónicas hostiles, etc... El punto clave de esta situación se refiere a la siguiente pregunta ¿qué es lo que determina que un conflicto adopte un derrotero u otro? No es el momento de responder aquí a esta pregunta, pero si hay una serie de ideas que pueden arrojar alguna luz a la hora de entender el papel de la resolución de conflictos en la escuela.

Según Deutsch (1990) hay dos ideas básicas que nos pueden ayudar en la respuesta a esta cuestión. La primera de ellas hace referencia a que un proceso constructivo de resolver conflictos es similar a un proceso cooperativo de resolver problemas, mientras que un proceso destructivo de resolver conflictos tiene muchas de las características de los procesos competitivos de interacción social. La segunda idea básica es lo que Deutsch ha denominado como la ley básica de Deutsch de las relaciones sociales, que dice que los procesos y efectos característicos elicítados por un tipo dado de relación social (cooperativo o competitivo) tiende también a provocar ese tipo de relación social. Es decir, por ejemplo, que las estrategias de poder, tácticas de coerción, amenaza, engaño, resultan de una relación competitiva, y a la vez provocan una relación competitiva de la otra u otras partes.

Dados estos principios y el hecho de que son las familias y las escuelas las dos instituciones más importantes a la hora de influenciar en el desarrollo de las predisposiciones a colaborar, competir, amar y odiar, es evidente la importancia de la tarea que nos proponemos al propugnar la aplicación de la resolución de conflictos al ambiente escolar. Sin embargo, la realidad no ha respondido a esta importancia, la mayoría de las escuelas no ofrecen experiencias sociales constructivas. Los estudiantes compiten por la atención del maestro, por las calificaciones, el status, y conseguir mejores medias que les permitan elegir los estudios que desean cursar. Por contra, si mantenemos el punto de vista de que la escuela es un microcosmos de la comunidad que le rodea, entonces podemos considerar que la mediación y la negociación, así como otras técnicas de resolver conflictos positivamente, pueden y deben ser tratadas en el ambiente escolar, del mismo modo que vienen siendo utilizadas en otro tipo de entornos sociales, laborales, judiciales, políticos, etc...

2. BASES TEÓRICAS DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA ESCUELA

Si revisamos la literatura existente sobre la utilización de la resolución de conflictos en la educación, encontramos que falta un marco teórico en donde analizar los comportamientos y actitudes relacionados con la utilización de este tipo de programas. Desde nuestro punto de vista esta debilidad es fruto del origen de los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar. Tradicionalmente, y por desgracia hoy en día con excesiva frecuencia, el interés por la introducción de técnicas "positivas" en el enfrentamiento de los conflictos cotidianos que surgen en la escuela, surgen de un voluntarismo militante y comprometido fruto del interés de sus proponentes en

cuestiones sociales de amplia repercusión, como movimientos pacifistas, educadores por la paz, posicionamientos en contra de la militarización y jerarquización de la sociedad, padres y educadores en contra de la amenaza nuclear (Educators for Social Responsibility , precisamente surgió por la preocupación de un grupo de padres y profesionales de la educación comprometidos con la labor de alejar el riesgo de una posible guerra nuclear), etc...

Fruto de este interés y compromiso social de las personas implicadas, surgieron gran variedad de programas dirigidos a crear un nuevo ciudadano, más pacífico, cooperativo y tolerante, que viva en una sociedad en donde la agresión y violencia no sea un camino viable para resolver los problemas bien entre las personas, los grupos o las naciones. Este loable propósito no ha ido acompañado de una reflexión sistemática sobre el marco teórico en el que deben apoyarse tales programas, ni se establecen objetivos suficientemente definidos con claridad, como para permitir una evaluación de la eficacia de dichos programas. Por desgracia, el número de programas realizados con una adecuada evaluación, a pesar de la ya comentada proliferación de experiencias en mediación en los USA, es muy escaso.

Personalmente, aunque no en exclusiva, venimos proponiendo en los últimos años, un marco teórico sobre resolución de conflictos, que pueda servir como base teórica para los distintos programas de resolución de conflictos y mediación en el ámbito escolar (Alzate, en prensa).

El marco teórico propuesto, tiene que afrontar el problema básico y general de la agresión humana, y dirigirse específicamente a explicar los comportamientos agresivos y no agresivos que surgen a la hora de enfrentarnos a una situación de conflicto, con todos los procesos psicológicos intermedios que tienen lugar entre la exposición a la situación y la conducta final. Por otra parte, dicho marco teórico debe incluir los conocimientos procedentes de la teoría de conflictos, que en los últimos años ha sufrido un desarrollo espectacular. En este reducido artículo, nuestra intención es afrontar, principalmente, la primera dimensión, en la que tienen una importancia fundamental las variables psicológicas.

En relación con la agresión, y siendo conscientes de la dificultad del terreno en el que nos estamos moviendo, deberíamos afrontar, en primer lugar el problema de su definición. Veamos, las manifestaciones de la agresividad humana son múltiples y, en muchas ocasiones, incluso contradictorias. Por otra parte, la propia definición de lo que es la agresión difiere de manera importante de unos autores a otros. Sin detenernos a analizar tales definiciones y el complejo mundo de la agresividad animal y humana, podríamos resumir el pensamiento de muchos de los científicos sociales diciendo que la agresión es cualquier comportamiento hostil realizado por uno o varios individuos, con la intención de causar un daño psicológico, social o físico en otro u otros individuos (McCormick, 1988). Esta definición, con la que inicialmente se podría estar de acuerdo, no es suficientemente satisfactoria ni explicativa para nuestro propósito educativo, puesto que es confusa al no distinguir entre "el estado mental del agresor" y su comportamiento, haciendo irrelevante la complicada conexión entre los fenómenos psicológicos y comportamentales, fundamentales a la hora de enfrentarnos al comportamiento de los sujetos en las situaciones de conflicto (McCormick, 1988).

En nuestro trabajo en la escuela, necesitamos una visión de la agresión y del comportamiento agresivo menos confusa y que evite tales asunciones. Nuestro acercamiento a la agresividad está basado en un sistema clasificatorio (aunque hoy en día ha demostrado ciertas debilidades que deberemos estudiar, y que no es cuestión de plantear en este momento) de los estilos comportamentales ante las situaciones de conflicto, surgido de los trabajos de Blake y Mouton

(1964), Hall (1969), Thomas y Thomas y Kilman (1974, 1975, 1976, 1977). Este sistema se basa en dos dimensiones fundamentales: búsqueda de la satisfacción de las propias necesidades (asertividad), y búsqueda de la satisfacción de las necesidades del otro (cooperación), estableciendo cinco estilos básicos de aproximación al conflicto (Ver Figura 1):

1. **Competición.** Perseguir los objetivos personales a costa de los otros . La consecución de lo que uno quiere es el único criterio a seguir, y no se detiene a reflexionar sobre lo que los demás quieren.
2. **Evitación.** Cuando uno evita el conflicto a toda costa o lo pospone, y no afronta directamente los problemas. En el fondo implica que no importa ni lo que “yo deseo”, ni lo que “el otro quiere”.
3. **Compromiso.** Búsqueda de un terreno intermedio, donde partir la diferencia. Uno no deja de preocuparse por lo suyo, pero tempera cuando considera lo que el otro quiere. El problema se concibe como esfuerzo de llegar al punto medio entre las dos posturas, donde la solución satisface parcialmente a ambas partes.
4. **Colaboración.** Trabajar con el otro explorando el desacuerdo, generando alternativas y hallando soluciones que satisfagan los intereses de ambas partes. este estilo sugiere que es posible preocuparse y perseguir los deseos y los objetivos de uno, y a la vez satisfacer los del otro.
5. **Acomodación.** Ceder ante los puntos de vista del otro, prestar atención exclusiva a los deseos y preocupaciones del otro, renunciando a los propios. Siempre se cede y acepta lo que los demás quieren.

En este contexto, la conducta agresiva sería uno de los posibles modos de manejar el conflicto, caracterizado como cualquier comportamiento ante el conflicto alto en asertividad y bajo en cooperación (Ver Figura 1).

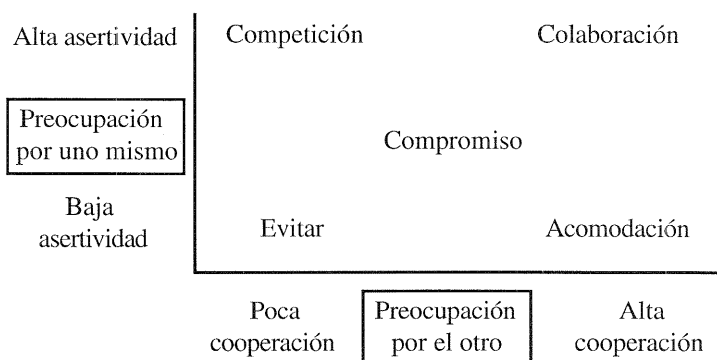


Figura 1. *Estilos de conducta*

Otros autores, tales como Zinkin (1987) y el Community Board de la ciudad de San Francisco (1990), reducen estos cinco estilos a tres fundamentales: No-confrontación (que incluiría

evitación y acomodación), orientado a la solución (que incluye compromiso y colaboración), y control-competición.

Este primer planteamiento sobre la definición de la agresividad, constituye la primera justificación de la importancia y necesidad de la implementación de los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar y familiar. En un mundo en el que se asocia con excesiva rapidez el conflicto con la violencia, es importante que nosotros distingamos entre ambas, si queremos resaltar las oportunidades positivas que el conflicto nos brinda. Estas oportunidades desaparecen en cuanto surge la violencia. En un mundo en el que la televisión, las películas, y otros medios de comunicación, como los comics, novelas, etc..., ensalzan, consciente o inconscientemente, las virtudes de la violencia, es cada vez más crucial que pongamos el énfasis en los aspectos positivos del conflicto y que integremos dichas oportunidades como parte esencial de nuestro modo de enfrentarnos al mundo. Esto que podemos considerar de validez general, es, sin duda, de especial importancia para todos aquellos implicados en la educación de niños y jóvenes.

Reflejando todo esto, la resolución de conflictos reconoce una serie de reacciones, cogniciones, emociones y sentimientos evocadas por las diferentes situaciones de conflicto, sin embargo, se mantiene un planteamiento en el que, de esa situación primitiva, a través de una serie de operaciones (o transformaciones) psicológicas -que en nuestro caso, como veremos más adelante, las enmarcamos en un proceso de toma de decisiones- se manifiesta un comportamiento determinado. Los programas de resolución de conflictos pretenden incidir, precisamente, en esas operaciones intermedias que median la acción, para que el comportamiento de los sujetos ante el conflicto sea más positivo y permita que todas las partes en el conflicto saquen el máximo beneficio posible sin dejarse entrapar en dinámicas destructivas.

En segundo lugar, un marco teórico adecuado debería dirigir su atención hacia las explicaciones que las diversas teorías dan sobre el comportamiento agresivo. Para empezar, es conveniente dejar establecido que los proponentes de la resolución de conflictos no aceptamos las explicaciones simplistas que proponen modelos unicausales de la agresión, sino que se defiende una explicación multicausal más adecuada y útil. Entre los que proponen el primer tipo de explicaciones se encuentran todos aquellos autores que de una forma u otra plantean explicaciones de tipo puramente biológico y evolucionista, aquellos que, en el fondo, defienden que la agresión/violencia es, en definitiva, algo innato -desde Freud con su instinto de muerte, hasta los famosos trabajos del etólogo Konrad Lorenz y el zoólogo Desmond Morris, incluyendo, incluso, hasta la más moderna sociobiología-.

Las explicaciones multicausales, critican, en general, las explicaciones genéticas y evolucionistas. La mayor parte de ellas participan de un enfoque sociocultural, en el que se hace referencia a las causas culturales de la agresión y, aunque muchas de ellas descansan en la hipótesis psicológica de la frustración-agresión (Dollard y al, 1939), no hay mucho consenso sobre cuales son las características socioculturales específicas que llevan a la manifestación de comportamientos agresivos ante el conflicto. Algunas de estas características asociadas claramente al comportamiento agresivo son (McCormick, 1988): existencia de mecanismos formales o informales de resolución agresiva de los conflictos (disciplina severa, abuso verbal, castigo físico, etc...); presencia de "reglas" sociales que regulan relaciones particulares en contextos concretos (un joven "puede" golpear a un compañero, pero no a su padre o al maestro); existencia de un proceso de socialización de la agresión (modelado familiar, escolar y televisivo, práctica reforzada e internalización de la ideología agresiva).

Al igual que estas últimas teorías, los proponentes de la resolución de conflictos en el ámbito escolar asumen, aunque sólo sea implícitamente, que la agresión no es un rasgo fijo inevitable, sino que, más bien, la agresión, es, fundamentalmente, un estilo de comportamiento ante el conflicto que es adquirido, y que puede ser sustituido por estilos de resolución de conflictos no agresivos, de tal manera que los llamados “sentimientos agresivos” (frustración, culpa, enemistad, desacuerdo, miedo, etc...) no necesitan traducirse en comportamientos agresivos.

Pero, a diferencia de los planteamientos socioculturales de la agresión, proponemos un modelo que tenga en cuenta, también, la dimensión psicológica de la conducta agresiva. Aunque no es el momento de la exposición detallada de nuestro modelo sobre el comportamiento ante el conflicto, si diré que en nuestra interpretación, entendemos las diferentes conductas que se manifiestan ante el conflicto, entre ellas las conductas agresivas, como resultado de un proceso complejo de influencias, en el que el resultado final viene determinado por una serie de factores socioculturales (como los expresados anteriormente, y que en la Figura 2 vienen representados por la etiqueta experiencia previa) y una serie de factores psicológicos (como por ejemplo los rasgos de personalidad), que influyen en un proceso complejo de toma de decisiones cuyo resultado final es el comportamiento que se adopta ante la situación de conflicto .

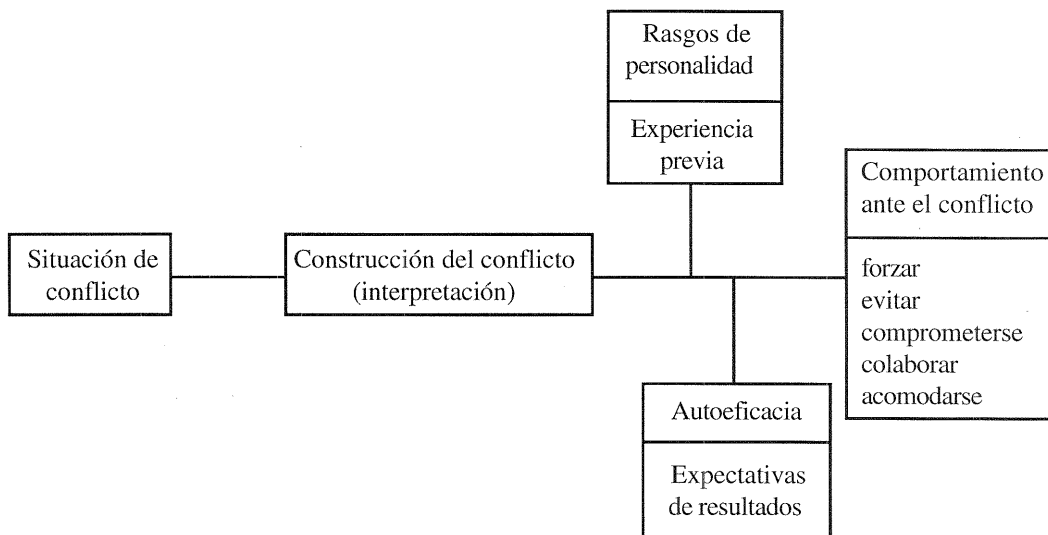


Figura 2. *Modelo de toma de decisiones de la conducta ante el conflicto*

Dicho de otro modo, de acuerdo con nuestro modelo, el comportamiento que se adopta en una situación de conflicto, es fruto de un proceso en el que el análisis de la situación, y la evaluación de nuestras propias habilidades y expectativas, se ve influenciado por condicionantes socioculturales y psicológicos.

Todo lo expresado hasta ahora, no hace sino poner en evidencia la enorme tarea a la que se deben enfrentar los programas de resolución de conflictos, desde la toma de conciencia de las actitudes personales y sociales ante los conflictos, hasta la enseñanza de las habilidades necesarias para enfrentarse positiva y productivamente a las situaciones de conflicto.

3. BREVE HISTORIA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN LA EDUCACIÓN

La historia de la resolución de conflictos en el ámbito escolar se remonta, al margen de una notable excepción como veremos a continuación, a tan solo quince años, hecho muy notable dado el crecimiento que se ha producido en los últimos años.

En primer lugar, habría que mencionar a los Cuáqueros que son reconocidos como los primeros en introducir los programas de resolución de conflictos en las escuelas de los Estados Unidos. Su experiencia comenzó en 1972 en la ciudad de Nueva York con su programa Children's Creative Response to Conflict (CCRC). Los objetivos generales de dicho programa, reformulados con posterioridad (Roderick, 1987-1988), son los siguientes: a) desarrollar una comunidad en la que los niños deseen y sean capaces de una comunicación abierta, b) ayudar a los niños a desarrollar una mejor comprensión de la naturaleza de los sentimientos, capacidades y fortalezas humanas, c) ayudar a los niños a compartir sus sentimientos y ser conscientes de sus propias cualidades, d) ayudar a cada niño a desarrollar autoconfianza en sus propias habilidades, y e) a pensar creativamente sobre los problemas y comenzar a prevenir y solucionar los conflictos.

Siguiendo básicamente estos principios, aunque adaptándose al progresivo crecimiento y desarrollo del área, se han generado un buen número de programas, de los cuales, los de mayor prestigio, y base en torno a los cuales de han desarrollado muchos de los programas existentes, son los siguientes:

1- **Conflict Resolution Resources for School and Youth.** Este es, quizás, el programa más famoso de resolución de conflictos de todo Estados Unidos, fundado en 1982 por lo que hoy es el Community Board Program de la ciudad de San Francisco (California), y que es fruto de los esfuerzos de colaboración entre los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares (Davis, 1986). Este programa es el inspirador de la mayor parte de las aplicaciones de la resolución de conflictos en la escuela, tanto dentro como fuera de los Estados Unidos y, dicho sea de paso, es, asimismo, el modelo de nuestros esfuerzos de divulgación y promoción de estas iniciativas en nuestro entorno. Estos programas van dirigidos a todos los niveles educativos, desde preescolar hasta los niveles preuniversitarios; y han servido, además, de modelo para aplicar iniciativas de mediación en la educación superior (actualmente existe todo un movimiento de difusión de la mediación en todos los niveles de la enseñanza superior). Básicamente, el Community Board Program ha desarrollado tanto currículos de resolución de conflictos adaptados a las distintas edades, como programas muy detallados de implementación y formación de "managers de conflicto" en las escuelas. Finalmente, me gustaría resaltar que la importancia que estos programas del Community Board dan a este tema es tal, que consideran las habilidades para manejar los conflictos como parte esencial de una sociedad democrática.

2-Algo similar, en la misma línea, se produjo en 1981 cuando un grupo de padres y profesores que pretendían prevenir el riesgo de una guerra nuclear a través de la educación fundaron el **ESR (Educators for Social Responsibility)**, que desde entonces han dedicado una parte muy importante de sus esfuerzos a ofrecer y promover el entrenamiento de muchos profesores en las técnicas de resolución de conflictos. Otro ejemplo de lo que hemos hablado en el apartado anterior, colaboración entre grupos comunitarios y escolares, se produjo precisamente con el ESR, y dio lugar al siguiente programa.

3- **Resolving Conflict Creatively Program (RCCP)**. Este es un buen ejemplo de un programa basado en el desarrollo de un currículum de resolución de conflictos. El RCCP es fruto de un esfuerzo colaborativo entre el New York City's Board of Education y el grupo Educadores por la Responsabilidad Social (ESR). Este programa comenzó en 1985 con 18 maestros en tres escuelas diferentes. Actualmente comprende a más de 1.000 profesores y 30.000 estudiantes en 100 escuelas, tanto elementales como secundarias, como de educación especial. Los objetivos fundamentales del programa incluyen : a) mostrar a los jóvenes alternativas no violentas para enfrentarse con los conflictos, b) enseñar a los niños diferentes habilidades que les permita llevar a cabo alternativas no violentas a los conflictos reales de sus propias vidas, c) incrementar el entendimiento y valoración de la propia cultura y de las culturas diferentes a las del propio estudiante, d) mostrar a los niños que pueden jugar un gran papel a la hora de crear un mundo más pacífico (Metisa, Inc, 1990). En 1987, se añadió un componente de mediación al programa, pero sólo para algunas de las escuelas que ya contaban con más de un año de experiencia y que disponían de un grupo estable de profesores que utilizaran regularmente el programa curricular de resolución de conflictos.

4- Finalmente, la resolución de conflictos en el ámbito escolar, y concretamente la mediación, vio reconocida su importancia como campo de estudio e intervención con la fundación en 1984, del **NAME (National Association for Mediation in Education)**. Cuando NAME vio la luz, existían escasamente seis programas de resolución de conflictos en la escuela en todos los Estados Unidos, hoy en día su número se ha disparado por encima de los 200.

Para terminar, me gustaría, citar, aunque solo sea enumerándolos, algún otro de los más prestigiosos programas actualmente en funcionamiento. Entre ellos, se encuentran, Los programas del **Estado de Hawaii** (tienen lugar en Hawaii, Maui, Oahu,...), comenzados por Mel Ezer de la Universidad de Hawaii, allá por 1981, siendo por ello algunos de los más antiguos (Davis and Porter, 1985). El programa desarrollado en New Mexico por el famoso New Mexico Center for Dispute Resolution (NMC DR), denominado **Mediation in the School Program (MISP)**. Y, por último, citar el programa desarrollado por la National Association for Mediation in Education, en la Universidad de Amherst/Massachusetts, denominado **Mediation Project** (el interesado puede obtener las direcciones de estos programas en el apéndice).

Posteriormente, la corriente de resolución de conflictos en la escuela se ha ido extendiendo por todo el mundo, encontrándose experiencias, ya bastante maduras en el Ulster (donde la Universidad del Ulster junto con el Quaker Peace Education Project, ha desarrollado un programa para las escuelas primarias), en Nueva Zelanda (en 1987 se inicia el primer programa en el Hagley High School), Canadá (cuyos primeros proyectos comenzaron en la primavera de 1988 de una manera aislada, pero en donde, de un modo sin precedentes, en febrero de 1993, el ministro de educación de Ontario (Canadá) indicó, que "los estudiantes deberán desear y ser capaces de resolver los conflictos en cooperación y de una manera no violenta" para el final de los grados 3, 6 y 9

-equivalentes a nuestros cursos de EGB-), y más recientemente comienza el interés en Polonia, Alemania, Sudáfrica, etc...

3. LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Y LA EDUCACIÓN POR LA PAZ

La aplicación de las técnicas y filosofía de resolución de conflictos en el aula, representa una visión particular de la educación por la paz, que considera no tanto los problemas de la violencia en partes muy distantes del mundo, tanto geográficamente como por lo alejado de nuestra vida diaria, sino que se centra en los crecientes niveles de violencia en la vida cotidiana de los estudiantes. Quizás es por esta concreción y focalización en los comportamientos cotidianos, por lo que la introducción de programas de resolución de conflictos -sobre todo en su componente de mediación, mas que en el aspecto curricular- en el sistema educativo actual, encuentra dificultades y resistencias incluso mayores que la propia educación por la paz. De modo general, al igual que la educación por la paz, cuando queremos introducir un programa de resolución de conflictos en la escuela actual, nos encontramos con una situación educativa tradicional, a pesar de las diferentes reformas, caracterizada, en mayor o menor medida, por los siguientes rasgos (Harris, 1990):

1. Posesión de la verdad. El profesor y la administración escolar, son los únicos que poseen la verdad. El proceso que tiene lugar en el aula está centrado en el profesor, y es él el que imparte una serie de conocimientos a unos estudiantes ignorantes.
2. Competición. La clase tradicional es violenta y genera conflicto porque es competitiva. Según Burton (1990), la educación competitiva produce violencia y conflicto puesto que no satisface las necesidades básicas de autorespeto, identidad y la necesidad de sentirse valorado que tienen todos los estudiantes.
3. Pasividad. Según señaló Paulo Freire, la educación puede domesticar o liberar. Según los educadores por la paz, una parte de la responsabilidad de la violencia existente en el mundo, es debida a que, en la educación tradicional, los sujetos son enseñados en un sistema jerárquico en el que se digiere la información recibida sin ser cuestionada, encaminando el proceso exclusivamente a pasar los exámenes, y continuar adelante en el sistema.
4. Impotencia (powerlessness). Los educadores han distinguido entre el curriculum directo que es el que se enseña en clase y el "curriculum escondido", que es el que se aprende por el modo en que la clase y el proceso educativo están estructurados. Los alumnos aprenden, además de los contenidos concretos, la obediencia a la autoridad, a través del curriculum escondido. Relacionado con este concepto, se encuentra el concepto psicológico de indefensión aprendida, que yo considero representa y resume tanto el rasgo de pasividad como este de impotencia. El sujeto aprende desde su más tierna infancia que no existe una relación entre su comportamiento y los cambios que se puedan producir en el entorno. Mi comportamiento, mi análisis, mis compromisos son irrelevantes para el curso de los acontecimientos, son otros, los profesores, padres, políticos, y otras muchas clases de autoridades, los que tienen las claves y el poder para modificar las cosas, e influir sobre el futuro.
5. El uso de la fuerza. En el esquema de la educación autoritaria, frecuentemente, se traspasa la barrera entre el hecho de ser autoridades en la transmisión de los conocimientos a usar métodos autoritarios para controlar a los estudiantes; procedimientos disciplinarios arbitrarios, falta de libertad o de ambiente adecuado para expresar puntos de vista divergentes, etc...

Por el contrario, los principios básicos de una pedagogía pacífica, y por lo tanto de la resolución de conflictos, van dirigidos a eliminar la violencia de la educación tradicional y, en consecuencia, pone en crisis los principios establecidos, proponiendo un sistema basado en los siguientes principios (Harris, 1990):

1. El uso del diálogo. El uso del diálogo se cimienta en la idea de que también los estudiantes tienen algo que decir, tanto aportando ideas sobre la materia en discusión, como en relación a cuestiones que atañen a su propio comportamiento. Es de resaltar, como comentaremos luego, que el aprendizaje de estilos de comunicación correctos, es uno de los objetivos fundamentales de nuestros programas de resolución de conflictos..
2. El aprendizaje cooperativo. David y Roger Johnson (1975), han establecido la existencia de tres ambientes en el aula que categorizan el tipo de interacción pedagógica que tiene lugar. Estas tres estructuras fundamentales son: cooperativa (en la que el estudiante es consciente de que puede obtener sus objetivos si y solo si también lo obtienen el resto de los estudiantes con los que está relacionado), competitivo (en el que el estudiante percibe que sus objetivos se alcanzarán, si el resto de los estudiantes fracasa en cierta medida), e individualístico (esta estructura existe cuando los logros de cada estudiante no están relacionados con los logros del resto de los estudiantes).
No hay que olvidar que muchos autores (p.e. Deutsch, 1993) opinan que el movimiento pedagógico impulsor del aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1975, 1983, 1986, 1989; Deutsch, 1949, 1992), es un movimiento que se solapa con el de resolución de conflictos, y que debería suponer la otra cara de la misma moneda.
3. Solución de problemas. Este principio es fundamental tanto para la pedagogía por la paz, como para la resolución de conflictos. Los sujetos deben aprender a pensar críticamente. Este concepto básico se desarrolla a través de unos pasos: crear el clima, definir y discutir el problema, explorar las soluciones alternativas, etc...
4. Afirmación. Como fruto de los pasos anteriores -el pensamiento crítico, la capacidad de los sujetos de resolver sus propios problemas-, se puede producir una mejoría en la autoestima de los estudiantes, así como las experiencias positivas pasadas pueden, por su parte, incrementar la autoconfianza.

Habitualmente, y hay cierta evidencia empírica, se citan a la autorregulación (habilidad de la gente para desarrollar comportamientos aceptables socialmente, sin la presencia de monitores externos) ,autoestima, autoconfianza y autodisciplina, como beneficios adicionales fruto del aprendizaje de las habilidades de comunicación y solución de problemas que se realizan en los programas de resolución de conflictos. En nuestra opinión, es probablemente este aspecto de afirmación que dan las técnicas de resolución de conflictos -el hecho de que los disputantes participen activamente y toman decisiones sobre los problemas a los que se enfrentan en la vida- lo que hace que la resolución de conflictos sea una herramienta importante a la hora de fomentar la autorregulación, autoestima, autoconfianza y autodisciplina

Aunque estos principios han sido debatidos frecuentemente, y a pesar de que los derechos de los estudiantes han sido legitimados por nuestra sociedad y a pesar de que la mayoría de los educadores reconocen la idea de que los estudiantes deben tener un mayor papel en determinar su futuro, pocas escuelas han modificado, adecuadamente, sus actitudes administrativas y las estructuras que permitan trasladar estos supuestos derechos del estudiante a la práctica.

La aplicación de las técnicas de resolución de conflictos al proceso educativo, se enmarca en el propósito de llevar a la práctica estos principios de la pedagogía por la paz, asumiendo la idea de que son los propios disputantes los arquitectos de su futuro (Adler, 1987).

4. APLICACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS

Ray Shonholtz (1986), director del programa de iniciativas escolares de la ciudad de San Francisco, resumía, perfectamente, el dilema al que se enfrentan los jóvenes, en nuestros días “pedir a los estudiantes disciplina, sin proveerles de las habilidades requeridas, es como pedir a un caminante que encuentre Topeka, Kansas, sin un mapa o brújula... no podemos esperar que los estudiantes se comporten de un modo disciplinado sino tienen las habilidades para hacerlo”.

La introducción de los programas de resolución de conflictos en los curriculum escolares, es, por lo tanto, un intento de ayudar a los jóvenes a resolver sus propios problemas, y dotarles de los recursos suficientes para manejarse autosuficiente y positivamente el resto de su vida en las diferentes situaciones conflictivas que se le han de presentar.

Los profesores que han trabajado introduciendo habilidades de resolución de conflictos en los estudiantes, piensan que la resolución de conflictos en la escuela cumple por lo menos dos objetivos. El primero de ellos hace referencia al ambiente de la propia aula, que se convierte en un entorno más pacífico y productivo, donde los estudiantes pueden concentrarse más fácilmente en sus obligaciones; aprender y disfrutar. En segundo lugar, los estudiantes adquieren unas habilidades vitales esenciales que benefician no solo el proceso educativo sino también sus relaciones y vivencias en el hogar, en el vecindario, y en sus futuras responsabilidades como ciudadanos en una sociedad que, gracias a ellos, se ha de convertir en más justa, democrática y pacífica.

De una manera más detallada, Fuller, Kimsey y McKinney (1993), sumariando a Albee y Porter, identifican varias razones para promover programas de resolución de conflictos, y en especial programas de mediación entre iguales, veamos:

1. El conflicto es un elemento natural que acompaña frecuentemente los cambios en las instituciones y en el crecimiento personal. Es mejor afrontarlo con habilidades apropiadas que evitarlo.
2. Se necesitan sistemas más efectivos y apropiados para afrontar los conflictos que los que actualmente se utilizan en el sistema escolar.
3. El uso de las técnicas de resolución de conflictos para resolver los conflictos que tienen lugar en la escuela, puede mejorar la comunicación entre estudiantes, profesores/as, administradores/as y padres, pudiendo, en general, mejorar el clima escolar.
4. El uso de la mediación, como método de resolución de conflictos puede resultar en una reducción de la violencia, vandalismo, absentismo escolar, etc...
5. El entrenamiento en las técnicas de resolución de conflictos ayuda a los estudiantes y profesores a entenderse mejor a sí mismos y a los demás, ofreciéndoles habilidades de resolución de conflictos para toda su vida.

6. Trasladar la responsabilidad de solucionar los conflictos en la escuela, de los adultos a los estudiantes, libera a los profesores y la dirección, permitiéndoles concentrarse más en la enseñanza que en la disciplina.
7. El reconocimiento de que los estudiantes son competentes para participar en la solución de sus propios problemas, favorece el crecimiento personal, y les dota de habilidades -tales como escuchar, pensamiento crítico y solución de problemas- que son básicas para todo aprendizaje.
8. El entrenamiento en resolución de conflictos, gracias a su énfasis en la escucha de los puntos de vista de los otros y la solución pacífica de las diferencias, prepara a los estudiantes en un mundo plural y multicultural.

La implementación real de estos objetivos en los programas de resolución de conflictos en el ámbito escolar, han tomado diferentes niveles de profundidad y sofisticación. Sin embargo, la mayoría se resume en la utilización de uno o varios en combinación de los siguientes procedimientos (Uhlenberg, Antes y Thompson, 1993):

1. **Mediación por parte de los adultos.** Quizás, es la forma más sencilla de aplicar. Consiste en entrenar al personal escolar, incluyendo directores, profesores, ayudantes y el resto del personal a mediar en los conflictos de los estudiantes. Como mediadores, los adultos asesoran a los estudiantes en el proceso de examinar las percepciones y sentimientos que cada una de las partes tiene del problema, así como en la búsqueda de las posibles soluciones, y en la adopción de las soluciones que parezcan satisfacer mejor las necesidades de ambas partes (Carter 1992).
2. **Mediación entre iguales.** Estos programas de mediación a través de los compañeros son, de entre todas las posibles aplicaciones de la resolución de conflictos, los más extendidos y los que mayor atención y publicidad han recibido, además son sobre los que hay más información. En este tipo de programas, se selecciona un grupo de sujetos entre el colectivo de estudiantes (en este punto, aunque no sea objeto del presente artículo hay que mencionar que hay diferencias sobre esta elección. En algunos programas se realiza por los propios compañeros, y, en otros, son los responsables del programa los que lo hacen), se les entrena en los conceptos básicos de la resolución de conflictos, se les enseña los procedimientos habituales de mediación, y se les asigna la tarea de resolver los conflictos que ocurren en los patios, pasillos, etc..
3. **Enseñanza en el aula.** Muchos de los programas de mediación entre iguales incluyen la enseñanza de los conceptos y habilidades básicas de la resolución de conflictos a todos los niños, incorporando estas enseñanzas en la docencia de las clases (Metis Associates, Inc, 1990; Carter, 1991). Este enfoque tiene la ventaja de educar a toda la comunidad escolar, y a la vez establece un alto grado de aceptación y apoyo al programa. De este modo, los sujetos elegidos como mediadores, sólo necesitarían, adicionalmente, el entrenamiento específico en el proceso de mediación.

Este tipo de programas supone la implementación de currículos específicos dirigidos a enseñar resolución de conflictos en el aula. En nuestro caso, ocurre lo que con el desarrollo de cualquier currículum nuevo. Aquellos que han desarrollado currículos reconocen que es un proceso complejo que requiere una planificación cuidadosa. Los programas de enseñanza en el aula de la resolución de conflictos, pueden llevar a muchos educadores deseosos de introducir reformas, y de mejorar las habilidades de sus estudiantes, a aplicar de una manera excesivamente rápida e improvisada estos programas. En un período en el que la construcción de unas relaciones más pacíficas está en la conciencia de un gran número de personas, podemos caer en la tentación de

desarrollar curriculum faltos de profundidad y estructura. Para evitarlo (Levy, 1989), estos programas de resolución de conflictos en el aula deben considerar, su finalidad, audiencia y resultados.

Antes de diseñar el programa, nos deberíamos hacer estas preguntas:

1. ¿Cuales son los propósitos educativos que perseguimos?
2. ¿Cuales son las experiencias educativas que debemos ofrecer para alcanzar dichos resultados?
3. ¿Como debemos organizar estas experiencias educativas?
4. ¿Como determinar si los propósitos han sido alcanzados?

En general, los programas de resolución de conflictos cumplen más o menos adecuadamente los tres primeras preguntas. Así como la definición de objetivos, y los materiales o experiencias educativas diseñados para alcanzarlos están bastante bien establecidos y desarrollados, sin embargo, en la mayor parte de los programas, no se desarrolla adecuadamente la evaluación de los resultados. En un informe presentado en Mayo de 1993 por Kathleen Shepherd, coordinadora de la red de investigación del NAME, de los más de 200 programas vigentes en los Estados Unidos, y de las muchas experiencias puntuales de aplicación, tan solo hay constancia de quince estudios con un aceptable grado de control evaluativo; aunque tengo constancia, en los últimos tiempos, de un incremento de los programas con un aceptable nivel evaluativo (Fuller, Kimsey y McKinney, 1993).

Sobre la decisión de aplicar un tipo de programa u otro, hay suficiente evidencia, cuantitativa y cualitativa (Maxwell, 1989), que nos muestra que los objetivos que se pretenden con los programas de resolución de conflictos, se obtienen sólo si, además de la utilización de un curriculum de resolución de conflictos dirigido a todos los estudiantes, se desarrolla simultáneamente un programa de mediación entre iguales en el centro. Un estudio del Social Science Education Consortium (1987) concluye que sin una oportunidad de aplicar las habilidades desarrolladas, los estudiantes responden a los programas de entrenamiento en mediación, por ejemplo, como a cualquier otro ejercicio académico sin relevancia para sus propias vidas. Según esto, enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación y técnicas de solución de problemas, no es suficiente. Los estudiantes necesitan practicar en sus propias vidas, con el objeto de aprender a resolver sus problemas de una manera productiva.

Finalmente, acercándonos un poco al terreno de los contenidos, diremos que los programas de resolución de conflictos en los ámbitos escolares parten de la idea central de que el conflicto es positivo y puede servir para fortalecer relaciones significativas (Community Board Program, Inc., 1987. 1990). Tomando como punto central este principio, un programa de resolución de conflictos, debería tener, por lo menos los siguientes cinco apartados:

1. **Comprensión del conflicto.** Ayuda al estudiante a definir el conflicto y sus connotaciones; identifica los mensajes sociales más habituales sobre el conflicto, revisa los tipos fundamentales de conflicto con los que nos podemos encontrar.
2. **Estilos de enfrentamiento al conflicto.** Se consideran tres estilos básicos de resolver conflictos y la efectividad de cada uno de ellos (acomodación, confrontación y solución de problemas).

3. **Proceso de comunicación.** Se describen los procesos de comunicación y los factores que lo influyen (emisor, codificación, mensaje, decodificación, receptor, feedback, valoraciones, percepciones, asunciones, estilos de comunicación, etc..).
4. **Habilidades para una comunicación efectiva.** Se desarrollan habilidades que permitan comportamientos comunicativos positivos (escucha activa, comunicación clara, escucha de los sentimientos, etc...).
5. **Resolución de conflictos.** Se practica el proceso de resolución de conflictos colaborativo (técnica de solución de problemas: establecer el tono, definir el problema, explorar las alternativas, tomar la decisión, etc..). También se describen los procesos que implican terceras partes, mediación, negociación, etc...

La evidencia sobre los efectos de la adopción de las técnicas de resolución de conflictos en los currículum escolares es muy escasa, a pesar de notables excepciones (Uhlenberg, Antes y Thompson, 1993). Sin embargo, recientemente, autores tales como Haas(1988), Huie (1989), Metis Associates, Inc. (1990), Robertson (1991) y Satchel (1992), han ofrecido datos que resaltan la importancia de la utilización de estos procedimientos. Como conclusión de estos estudios podríamos decir que la aplicación de los programas de resolución de conflictos permite que los estudiantes aprendan a comunicarse mejor, a expresar y resolver sus propias disputas, y a reducir las tensiones y hostilidades asociadas con el conflicto. Estas habilidades tienen una importancia fundamental, por al menos dos razones: aumentan la capacidad de elección y de tomar decisiones del sujeto, y mejoran su autoestima. Las habilidades que un sujeto aprende en un programa de resolución de conflictos, le permiten considerar más opciones y realizar mejores elecciones a la hora de enfrentarse con los problemas y conflictos cotidianos. La autoestima está relacionada con como hablamos y nos expresamos a nosotros mismos en el mundo que nos rodea, y como hemos dicho, las habilidades de comunicación y resolución de conflictos, aprendidas en estos programas, ayudan a que los sujetos sean más competentes y confiados en esta área. Nuestra opinión sobre las técnicas de resolución de conflictos es la de que no son herramientas “profesionales” para unos pocos, sino que son habilidades útiles, sino esenciales, para todos. Cuanto más jóvenes comencemos mejor.

Para terminar este artículo introductorio sobre la resolución de conflictos en el ámbito escolar, me gustaría manifestar mi convencimiento, implícito en la literatura sobre mediación, de que los efectos de la mediación y del resto de las técnicas de resolución de conflictos, que enseñemos en la escuela se extenderán como un virus de paz, a través de la sociedad en su conjunto (Lemmon, 1985; Henderson, 1986; Kiely y Crary, 1986; Crary, 1992). La idea es que la comunidad, en conjunto, disfrutará de beneficios cuando los miembros de esa comunidad sean entrenados en la práctica de la mediación, como nosotros intentamos realizar a través de los programas de mediación entre iguales. Sin embargo, también en este terreno, hay, todavía, muy poca evidencia empírica sobre la transferencia de los conocimientos adquiridos en estos programas y del uso de las habilidades de mediación de la escuela a otros entornos, como por ejemplo la familia y los amigos (un ejemplo del trabajo que se está realizando en este terreno es el trabajo de Gentry y Benenson, 1992).

BIBLIOGRAFIA

- ADLER, P. (1987):** "Is ADR a social movement?" *Negotiation Journal*, 3, 1, 59-71.
- BLAKE, J. y. MOUTON, J. (1964):** *The managerial grid*. Houston, TX., Gulf Publishing.
- BURTON, J. (1990):** *Conflict: Resolution and prevention*. London, McMillan
- CARTER, P. (1992):** "Disciplinarians or transformers? Training teachers for conflict resolution". *Exchange*, 3, 46-47.
- CARTER, P. (1991):** *Evaluation report on New Mexico Mediation in the Schools Program*. University of New Mexico, Informe no publicado.
- CRARY, D. R. (1992):** "Community Benefits from mediation: A test of the "Peace virus" hypothesis". *Mediation Quarterly*, 9, 3, 241-252.
- DAVIS, A. M. y PORTER, K. (1985):** "Dispute resolution: The fourth R." *Missouri Journal of Dispute Resolution*, 121-139.
- DAVIS, A. M. (1986.):** "Dispute Resolution at an early age". *Negotiation Journal.*, 2, 287-297.
- DEUTSCH. M. (1990):** "A framework for teaching conflict resolution in the schools". En H. Blair, & M. H. Bazerman y R. J. Lewicki (Eds.): *Research on negotiation in organization*. London, JAI Press.
- DEUTSCH, M. (1993):** "Educating for a peaceful world". *American Psychologist*, 48, 5, 510-517.
- DEUTSCH, M. (1949):** "A theory of cooperation and competition". *Human Relations.*, 2, 129-151.
- DEUTSCH, M.; MITCHELL, V.; ZHANG, Q.; KHATTRI, N.; TEPAVAC, L. y WEITZMAN, E. A. (1992):** *The effects of training in cooperative learning an conflict resolution in an alternative high school*. New York, Columbia University, Teachers College, International Center for Cooperation and Conflict Resolution.
- DOLLAR, J. et. al (1939):** *Frustration and aggression*. New Haven, Conn., Yale University Press.
- FULLER, R. M.,y KIMSEY, W. D. (1993):** "School-based dispute Systems Design: Communication training in tolerance of other ethnic groups". Ponencia presentada en the *National Conference on Peacemaking and Conflict Resolution*, Portland, Oregon.
- GENTRY, D. B. y. BENENSON, W. A. (1992):** "School-age peer mediators transfer knowledge and skills to home setting". *Mediation Quarterly*, 10,1, 101-109.
- HAAS, M. (1988):** "Violent schools-unsafe schools: The case of Hawaii". *The Journal of Conflict Resolution.*, 32, 727-7
- HALL, J. (1969):** *Conflict management survey: A survey on One's characteristic reaction to an handling of conflicts between himself and others*. Conroe, TX, Teleometrics International.
- HARRIS, I. M. (1990):** "Principles of peace pedagogy". *Peace & Change*, 15,3, 254-271.
- HENDERSON, M. (1986):** "Coordinating an Innovative Mediation Program". En Lemmon, J. (Ed.): *Emerging roles in divorce mediation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HUIE, B. (1989):** "Teaching students cultural mediation". *The Education Digest.*, 55, 50-52.
- JOHNSON, D. W. y. JOHNSON, R.T. (1989):** *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, Interaction Book.
- JOHNSON, D. W. y. JOHNSON, R. T. (1975):** *Learning together and alone*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.

- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1983):** "The socialization and achievement crisis: Are the cooperative learning experiences the solution?" En Bickman, L. (Ed): *Applied social psychology annual* 4, (pp. 119-164), Beverly Hills, CA, Sage Publications.
- JOHNSON, D. W. y JOHNSON, R. T. (1986):** *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Edina, MN, Interaction Book Co.
- KIELY, L. S. y CRARY, D. R. (1986):** "Effective mediation: A communication approach to consubstantiality". En J. A. Lemmon (Ed.): *Emerging roles in divorce mediation*. San Francisco, Jossey-Bass.
- KILMAN, R. y THOMAS, K. (1977):** "Developing a forced-choice measure of conflict handling behavior: the "mode" instrument". *Educational & Psychological measurement*, 37, 309-325.
- LEMMON, J. (1985):** *Family mediation practice*. New York, Free Press.
- LEVY, J. (1989):** "Conflict Resolution in elementary and secondary education". *Mediation Quarterly*, 7, 1, 73-87.
- MAXWELL, J. (1989):** "Mediation in the schools". *Mediation Quarterly*, 7(149-154).
- MCCORMICK, M. M. (1988):** *Mediation in the schools: An evaluation of the Wakerfield Pilot Peer-Mediation Program in Tucson, Arizona*. (Dispute Resolution Papers Series n°. 5): Washington, DC, American Bar Association.
- METIS ASSOCIATES, INC. (1990):** *The Resolving Conflict Creatively Program: 1988-1989, Summary of significant findings*. New York, Author.
- ROBERTSON, G. (1992):** *School-based peer mediation programs: A natural extension of developmental guidance programs*. Informe presentado al Department of Human Resource Development, University of Maine,
- RODERICK, T. (1988):** "Johnny can learn to negotiate". *Educational Leadership*., 45, 86-90.
- SADALLA, G.; HENRIQUEZ, M. y HOLMBERG, M.. (1987):** *Conflict resolution: A secondary school curriculum*. San Francisco, The Community Board Program, Inc.
- SADALLA, G.; HOLMBERG, M. y HALLIGAN, J. (1990):** *Conflict resolution: An elementary school curriculum*. San Francisco, The Community Board Program.
- SHONHOLTZ, R. (1986):** *Why train students in conflict resolution*. The school Initiatives Program, Community Board Center for Policy and training, San Francisco.
- SOCIAL SCIENCE EDUCATION CONSORTIUM, INC. (1987):** *Conflict Resolution in the schools: Final Evaluation Report*. Boulder, Co., Greenawald and Johnson.
- THOMAS, K. W. (1876):** "Conflict and conflict management". En M. Dunnette (Ed.): *Handbook of industrial and organizational psychology*. (pp. 889-935), Chicago: Rand McNally.
- THOMAS, K. W. y KILMAN, R. H. (1975):** "The social desirability variable in organization research". *Academy of Management Journal*, 18, 741-752.
- THOMAS, K. W. y KILMAN, R. H. (1974):** *Thomas-Kilman Conflict Mode Instrument*. XICOM, Inc.
- UNLENBERG, D. M.; ANTES, J. R. y THOMPSON, J. J. (1993):** "The effects of a non-violent conflict resolution curriculum on the behavior of fourth graders". Ponencia presentada en la *National Conference on Peacemaking and Conflict Resolution*. Portland, Oregon.