

La negociación, una competencia fundamental para el diálogo social

MARÍA CLARA JARAMILLO JARAMILLO
mariaclarajaramillo@gmail.com

La negociación se está convirtiendo en el medio más importante para tomar decisiones en la palestra pública¹

RESUMEN

Este artículo plantea que una adecuada implementación del diálogo social requiere de actores competentes para negociar y construir consensos. Un marco legal adecuado y la buena disposición de los actores son condiciones necesarias pero no suficientes para un diálogo social efectivo. Es indispensable el desarrollo de habilidades y competencias, como la negociación, que lo hagan posible.

Con base en diversas definiciones de diálogo social, se enfatiza su carácter esencial en la construcción democrática y la importancia de asociar el diálogo social a los procesos de participación ciudadana que consolidan y fortalecen la democracia. En este sentido, se establece un paralelo con el concepto de diálogo político, donde los actores se convierten en agentes directos en los procesos de construcción de políticas públicas, mediante un enfoque "de abajo hacia arriba".

A continuación se hace una breve referencia a la noción de competencia, enten-

didada como la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad. Se hace un recuento de la evolución que el concepto ha tenido en el ámbito laboral, donde básicamente se ha asociado con la formación para el trabajo. Se explora el desarrollo de la noción en la gestión y la política educativas en donde se pensó en la necesidad de una "formación básica" que debe llegar a todos los actores que intervienen en los procesos de formulación y diseño de las políticas públicas. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias que es conveniente que desarrollen todos los ciudadanos. Entre estas competencias está la de negociación de conflictos.

ABSTRACT

This article states that a successful implementation of social dialogue requires competent actors to negotiate and build consensus. A suitable legal framework and actors' willingness are necessary though not

sufficient for an effective social dialogue. It is crucial to develop the skills and competencies to make it possible.

Based on a series of definitions of social dialogue, the article focuses on its essential role in the democratic construction and on the importance of associating social dialogue with the different citizen participation processes that consolidate and foster democracy. In this sense, a comparison is made with the notion of policy dialogue, in which actors become direct agents in public policies' definition processes, through a bottom-up approach.

Following the analysis of the notion of social dialogue, there is a brief reference to the development of the concept of competence as an ability to act efficiently, effectly and satisfactorily in any aspect of life. The article then focuses on the way the concept has been used in the labor context: basically it has referred to job training-related issues. The article goes on and explores how the notion of competence has evolved in the field of education in which it has been thought of the need of a "basic instruction" that should reach all public policies' intervening actors. That basic instruction comprises the development of a number of competencies by all citizens. Among these competencies there is the conflict management one.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se enmarca en el contexto del proyecto "Fortalecimiento del diálogo social; los derechos fundamentales en el trabajo, y la inspección vigilancia y control del trabajo en Colombia", coordinado a nivel nacional por el profesor BEETHOVEN

HERRERA VALENCIA. Este proyecto tiene como objetivos, entre otros, desarrollar la capacidad técnica para el diálogo social, con el fin de fortalecer su institucionalidad.

El proyecto se desarrolla dentro del contexto del diálogo bipartito y tripartito, impulsado por la OIT e involucra a mandos medios y superiores de las ramas ejecutiva y jurisdiccional del Estado, a los dirigentes sindicales y a los empresarios.

Este artículo plantea que una adecuada implementación del diálogo social requiere de actores competentes para negociar y construir consensos. Un marco legal adecuado y la buena disposición de los actores son condiciones necesarias pero no suficientes para un diálogo social efectivo. Es indispensable el desarrollo de habilidades y competencias, como la negociación, que lo hagan posible.

Para sustentar el carácter fundamental del desarrollo de competencias en los actores que participan en el diálogo social, este documento muestra como las técnicas de negociación han trascendido los escenarios privados de construcción de acuerdos, para convertirse en una herramienta indispensable para el ejercicio democrático.

En este sentido, se establece un paralelo con el concepto de diálogo político, según se ha trabajado al interior de la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, donde los actores responsables del diseño e implementación de políticas educativas dejan de ser consultados sobre proyectos previamente elaborados "desde arriba", para ser agentes directos en los procesos de construcción de políticas públicas, mediante una verdadera concertación y asociación, es decir de un enfoque "de abajo hacia arriba".

A continuación se hace una breve referencia a la noción de competencia, en-

tendida como la capacidad para actuar con eficiencia, eficacia y satisfacción sobre algún aspecto de la realidad; además de enfatizar en la manera que esta noción integra varios tipos de saberes: saber, saber hacer, y saber ser. Esta noción de competencia se entiende como una respuesta al dualismo teoría-práctica.

En efecto, tanto en la esfera laboral como en la educativa, se ha presentado una evolución del concepto de competencia, como un saber contextualizado que requiere tanto de teoría como de práctica. En el frente laboral, sin embargo, esta evolución ha estado circunscrita al campo de la educación-formación para el trabajo y el origen mismo del concepto en el ámbito de la OIT tiene relación con la necesidad de conectar el mundo del trabajo, la sociedad en general y la educación. Sin temor a equivocarse, podría inferirse entonces que el concepto de competencia posee un nexo importante con el diálogo social.

Hay, sin embargo, un área que ha sido explorada en el mundo de la educación y de la cual se pueden extraer importantes lecciones. Se trata de la formación para la gestión y la política educativa. Producto de los procesos de descentralización y democratización en el proceso de formulación y gestión de políticas educativas y del creciente número de actores, se pensó en la necesidad de una formación 'básica' para "la gestión y las políticas educativas que debe alcanzar a todos los actores que intervienen en educación. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias que (...) es conveniente que desarrollen todos los ciudadanos. Entre estas competencias está la de negociación de conflictos"².

Aunque en el marco de la OIT y particularmente al interior de la Oficina Su-

bregional para los Países Andinos³, se han realizado esfuerzos importantes en la capacitación en técnicas de negociación, para los actores del diálogo político se consideraría importante darle a este "saber hacer" un sustento teórico. Con este objetivo se hace imperativo capacitar a los actores en las competencias que hagan posible un diálogo social efectivo y evaluar los resultados en otros contextos de diseño y concertación de políticas públicas.

Por último, este artículo aborda el tema de la negociación desde el punto de vista de las premisas fundamentales que sustentan su teoría, su práctica y su propuesta pedagógica.

1. EL DIÁLOGO SOCIAL

Según lo define la OIT, el diálogo social comprende todo tipo de negociaciones y consultas —e incluso el mero intercambio de información— entre representantes de los gobiernos, los empleadores y los trabajadores sobre temas de interés común relativos a las políticas económicas y sociales. La definición y el concepto de diálogo social varían en función del país o de la región de que se trate y no tienen todavía una formulación definitiva⁴.

El director de la Oficina Subregional de la OIT para los Países Andinos, JOSÉ LUIS DAZA PÉREZ en su artículo "El diálogo social en la administración pública"⁵, cita varias acepciones del término diálogo social, de las cuales cabe destacar la del profesor MIGUEL RODRÍGUEZ PIÑERO, miembro de la Comisión de expertos en aplicación de los Convenios y Recomendaciones de la OIT, quien sostiene que el diálogo social permite "aludir a interacciones e interrelaciones entre las partes sociales que exceden, superan

o corrigen el marco tradicional de la negociación colectiva clásica y el papel central del convenio colectivo en las relaciones laborales"⁶.

En este mismo orden de ideas, DAZA PÉREZ cita otros estudios, que consideran el diálogo social como una de las "varias formas posibles de representación de intereses"⁷. También menciona a aquellos que se aproximan a la noción de diálogo social desde la perspectiva de su utilidad como "vía y método para el procesamiento de los diferentes intereses sociales para alcanzar consensos básicos sobre cómo construir el Estado Social"⁸.

Dentro de esta perspectiva de utilidad social, DAZA PÉREZ trae una respuesta al "para qué sirve". Según el autor este "para qué", que debe acompañar al "qué es", y debe entenderse dentro del contexto de los países en que se practica. En este sentido el autor define el diálogo social como: "un sistema de relación entre partes para informar sobre hechos y decisiones, compartir inquietudes, conocer diferencias de criterio, aproximar posturas, solucionar conflictos, promover cambios, negociar y convenir"⁹.

En atención a la importancia de contextualizar el diálogo social, es necesario mencionar que la Oficina Regional de la Organización Internacional del Trabajo para América Latina y el Caribe considera la promoción del tripartismo y del diálogo social como una de las políticas a ser adoptadas para el logro de los objetivos de la estrategia de generación de trabajo decente en la región¹⁰.

El documento "Trabajo decente en las Américas: una agenda hemisférica, 2006-2015", se refiere al diálogo social y sostiene como éste "supone un proceso de negociación entre el gobierno –central, regional,

local– los sindicatos y las organizaciones empresariales, sobre los diferentes contenidos de la política socio-económica del ámbito correspondiente, con el fin de concertar los distintos intereses, de los intervinientes en orden a la estabilidad, el desarrollo económico y la paz social"¹¹.

El documento arriba mencionado, producto de la XVI reunión regional americana, celebrada en Brasilia en 2006, va más allá y considera el diálogo social como un pilar de democracia. Asegura que "no es posible promover la democracia si no se asocia el diálogo social a los procesos de participación ciudadana que la consolidan y la fortalecen"¹².

El diálogo como proceso, afirma DAZA PÉREZ, "se construye entre unos interlocutores que se reconocen mutuamente. Se establece en torno a uno o varios temas de interés social general o para una colectividad determinada. Se materializa a través de una serie de contactos formales o informales y enmarcados en un período de tiempo más o menos determinado"¹³.

Se destaca en estas definiciones la tendencia actual de considerar el diálogo social como fin y como medio en la construcción de acuerdos entre los distintos sectores sociales, que según nuestro entender está en la base de lo que se considera hoy como sociedades democráticas. Igualmente, estas nociones superan la concepción tradicional de circunscribir el diálogo social a las relaciones entre "poderes públicos y sindicatos"¹⁴ o incluso a las relaciones entre aquellos y los empresarios, para ser más congruentes con el espíritu de creación y evolución de la OIT. Esto es, el concepto de diálogo social se aproxima hoy en día al concepto de diálogo político, según lo que se entiende por él en la formulación de

políticas públicas en educación. Como lo afirma PIERRE LUISONI :

Sin duda, ciertas formas de diálogo político han existido desde hace tiempo en muchos países, tanto del Norte como del Sur, pero este diálogo revestía la mayoría de las veces la forma de una consulta de los medios implicados, sobre la base de un proyecto preparado por expertos –a menudo exteriores– y legitimado por los responsables políticos. Este procedimiento, característico del funcionamiento de los sistemas centralizados y que se instrumenta “de arriba hacia abajo” revela muy rápidamente sus límites, ya que con frecuencia termina en enfrentamientos, bloqueos o incluso el rechazo de principio de un cambio percibido como impuesto. Los actores del sistema exigen cada vez más no sólo ser consultados, sino implicados suficientemente pronto en los procesos de reforma o de “refundación” de un sistema, mediante una verdadera concertación y asociación. Esto requiere obligatoriamente un cambio de enfoque, y proceder “de abajo hacia arriba”, consecuencia directa, a nuestro juicio, del movimiento general de democratización antes evocado¹⁵.

Estos esfuerzos de concertación conjunta de intereses como mecanismo de toma de decisiones, en materia de políticas públicas no son nuevos en nuestra región. En efecto, en los últimos decenios, los países latinoamericanos han pasado por una serie de procesos que acercaron las decisiones en materia de políticas públicas a los principales interesados, cuya participación en todas las etapas de la cadena de decisiones se ha valorado en general positivamente. Sin embargo, esta labor descentralizadora tuvo lugar sin que los gobiernos tomaran las medidas necesarias para preparar a los

responsables de estas políticas para encarar una empresa de tal dimensión.

Según LUISONI:

La implementación del diálogo político y la práctica efectiva de la asociación no son ni evidentes ni automáticos: requieren competencias particulares que, según la opinión de los actores mismos, a menudo son insuficientes en todos los niveles del sistema. La buena voluntad y la convicción no bastan”. En efecto, una lectura transversal de la encuesta BREDÁ –que cubrió 21 actores y 10 países africanos, permitió constatar que los actores hacían alusión a dificultades relacionadas con el “diálogo y la construcción de un consenso”¹⁶.

En este mismo orden de ideas, en contextos de formulación de políticas públicas educativas se considera que entre las etapas omitidas en la labor descentralizadora está la correspondiente a una formación adecuada sobre el concepto de “competencias”, que sirva para trabajar más eficazmente con un número cada vez mayor de interesados directos. Entre las competencias en cuestión se encuentra la de negociar¹⁷.

2. EL CONCEPTO DE COMPETENCIA

El concepto de competencia aparece en los años 70, especialmente a partir de los trabajos de DAVID MCCLELLAND¹⁸ en la Universidad de Harvard, y por él se entiende “la capacidad de poner en práctica de forma integrada aquellos conocimientos adquiridos, aptitudes y rasgos de personalidad que permiten resolver situaciones diversas. El concepto de competencia va más allá del “saber” y el “saber hacer” ya que incluye el “saber ser” y el “saber estar”¹⁹.

La noción de competencia y la de formación en competencias ha sido adoptada en diversos escenarios. En el mundo del trabajo se entiende por competencia laboral, "la capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos del desempeño en un determinado contexto laboral, y no solamente de conocimientos, habilidades o destrezas en abstracto; es decir, la competencia es la integración entre el 'saber', el 'saber hacer' y el 'saber ser' "²⁰.

En la OIT, DUCCI define la competencia laboral como "la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no sólo a través de la instrucción, sino también –y en gran medida– mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo"²¹.

El concepto de competencia laboral surgió con fuerza, en los años ochenta en países industrializados, como respuesta a la urgencia de fomentar la formación de mano de obra y ante las demandas en el sistema educativo y el productivo. Estos países visualizaron que el problema de formación para el trabajo no era sólo cuantitativo, sino también cualitativo. Los sistemas de educación -formación, ya no guardaban relación con los nuevos tiempos. La competencia laboral pretende ser un enfoque integral de formación que desde su mismo diseño conecta el mundo del trabajo y la sociedad en general, con el mundo de la educación.

Como lo anota LEANDRO SEPÚLVEDA:

El concepto de competencia que se introduce en las propuestas educativas de esta época, representa un modelo derivado del antiguo –y ahora superado– concepto de calificación, y remite a saberes, habilidades y actitudes individuales anteriormente

no tomados en cuenta, para el desempeño laboral. El sistema educativo orientado por el concepto de competencias es un sistema que puede hacer frente a los desafíos de competitividad (competencia/competitividad) contenidos en la nueva organización mundial del trabajo²².

En el mundo de la educación puede además formularse una última hipótesis, relacionada con el alcance del derecho a la educación, como lo explica PIERRE LUISONI:

A partir del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pasando por el artículo 13 del Pacto de la ONU sobre los derechos económicos, sociales y culturales (Pacto II), por la Declaración de la Conferencia de Jomtien y la del Foro de Dakar, el concepto de "derecho a la educación" se ha ido extendiendo hasta ser cada vez más "el derecho a una educación de calidad para todos". Si bien no existe una única definición de esta calidad, todos coinciden en reconocer que la noción va más allá de los meros logros cognoscitivos, para englobar las capacidades transversales, las aptitudes, las actitudes, el espíritu crítico, las competencias sociales y de inserción en la vida, la ciudadanía y "aprender a vivir juntos". Una educación de calidad se refiere igualmente al funcionamiento del sistema y su gestión y, en consecuencia, el diálogo político constituye uno de sus componentes fundamentales²³.

Se puede decir, en consecuencia, que en el ámbito educativo hay dos escenarios de aplicación para las competencias, y ambos tienen relación con el tema de este artículo. El primero se refiere a aquellas capacidades transversales y competencias sociales que hacen posible "vivir juntos" y que tiene su

campo de aplicación en el aula de clase. El segundo, como requisito para un adecuado funcionamiento del diálogo político, considerado éste como pilar fundamental para el logro de una educación de calidad.

En el aula de clase, esas competencias sociales que posibilitan la convivencia se conocen como competencias ciudadanas y por ellas se entiende "aquellas capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad"²⁴.

Adicionalmente, el enfoque pedagógico de las competencias privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso, es decir aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas.

El programa colombiano de competencias ciudadanas liderado por el Ministerio de Educación, en particular, incluye Estándares Nacionales de Competencias Ciudadanas que especifican lo que el Ministerio espera que sean capaces de hacer los estudiantes en términos de convivencia pacífica, participación democrática y pluralidad/diversidad; así como una prueba nacional de competencias ciudadanas para evaluar qué tanto se están cumpliendo esos estándares en todas las instituciones de educación básica del país²⁵.

El programa colombiano de competencias ciudadanas se ha enfocado en cuatro tipos de competencias: competencias emocionales, cognitivas, comunicativas e integradoras²⁶. Las competencias emocionales hacen referencia a las capacidades para dar respuesta a las emociones propias, como el manejo adecuado de la rabia para evitar ha-

cer daño a los demás o a sí mismo/a, y a las emociones de los demás, como la empatía, que es sentir algo parecido o compatible con lo que sienten otros. Las competencias cognitivas son los procesos mentales que facilitan la interacción en sociedad, como la posibilidad de comprender la posición de los demás. Las competencias comunicativas se refieren a las capacidades para establecer diálogos constructivos con los demás, como la asertividad, que es la capacidad de transmitir mensajes firmes y claros sin herir a los demás. Finalmente, las competencias integradoras comprenden, en la práctica, a todas las demás, como el manejo de conflictos, cuya práctica requiere de un adecuado manejo de la rabia (competencia emocional), de la generación creativa de opciones (competencias cognitivas) y de una gran capacidad para escuchar a los demás (competencia comunicativa)²⁷.

La competencia en negociación²⁸

El conflicto y la negociación son realidades de la vida. Esta idea, que figura en casi todos los libros sobre el tema, explica la premisa básica en que reposan buena parte de las teorías y prácticas de la negociación. Los orígenes del conflicto y la negociación se remontan a los orígenes de la humanidad. Algunos intelectuales del mundo occidental y judeocristiano han recurrido a los bíblicos ejemplos de CAÍN y ABEL o ADÁN y EVA para ilustrar lo antiguo de esos orígenes²⁹.

El estudio sistemático de su entramado teórico es, en cambio, mucho más reciente. "Los teóricos y profesionales (al margen de los círculos diplomáticos) no han empezado realmente a considerar que estas cuestiones forman un campo de estudio específico hasta las últimas décadas de este siglo"³⁰.

Tratándose así de una nueva área de estudio, no resulta sorprendente que hayan surgido una serie de complicaciones y dificultades. Dos de ellas son de especial interés. La primera y mayor complicación reside en el hecho de que esta disciplina (pero no el conflicto ni la negociación, que son inherentes a la condición humana), por haber surgido en el mundo occidental, se ve presionada, en un afán muy característico de nuestra cultura, a encontrar y definir fronteras reconocibles que la distinguan de otras disciplinas. Y ello no es cosa fácil, pues son muchas las disciplinas que se han interesado en el conflicto y la negociación, atrayendo a estudiosos de campos tan diversos como la antropología, las ciencias políticas, la psicología social, las políticas públicas y las relaciones internacionales.

La segunda complicación, directamente relacionada con el contenido de este artículo, consiste en la tensión que se establece entre el "talento práctico" alrededor del cual gira toda negociación y lo que viene considerándose la línea de trabajo intelectual "predominante" en la mayoría de los centros universitarios. HOWARD RAIFFA se refería a esta tensión al afirmar que "hay un arte y una ciencia de la negociación. Por 'ciencia' entiendo, *grosso modo*, el análisis sistemático destinado a resolver un problema [...]. En la vertiente 'artística' [...] se sitúan el don de gentes, la capacidad de convencer y saber escuchar, la habilidad para servirse de todo un repertorio de estratagemas de negociación y la perspicacia para saber cuándo y cómo utilizarlas"³¹.

Al aludir a esta ambivalencia no se pretende subestimar la importancia y las posibilidades crecientes de la negociación en muchos terrenos. Se trata, a decir verdad, de una disciplina en veloz crecimiento. En

poco más de veinte años, la enseñanza de la negociación se ha abierto un espacio en ámbitos como el derecho, las relaciones internacionales, la política y la planificación pública, la empresa y la gestión, entre otros. En el terreno jurídico, por ejemplo, muchas facultades de derecho han llegado a considerar necesaria la enseñanza de técnicas de negociación. Es más, muchos países, siguiendo el ejemplo de los Estados Unidos, exigen ahora que las partes en un conflicto, antes de llegar a juicio, pasen por procesos obligatorios de mediación, conciliación y otras técnicas de solución de conflictos basadas en los intereses de las partes.

Ello es todavía más notorio en lo concerniente a la esfera pública, donde la negociación y la mediación gozan cada vez de mayor predicamento como mecanismos que complementan eficazmente los "tradicionales procesos administrativos, legislativos y judiciales de adopción de decisiones"³². Como observan LAWRENCE SUSSKIND y CONNIE OZAWA, "los desacuerdos en el sector público son especiales. A diferencia de los clásicos conflictos privados entre dos partes, de ellos dependen decisiones que traen consigo importantes efectos en cadena o inciden en factores externos cuyas consecuencias suelen sufrir directamente colectivos difusos, desorganizados o difíciles de representar (por ejemplo, las generaciones venideras)"³³.

Al traer a colación la tensión que existe entre el carácter práctico de la negociación y la línea de trabajo intelectual considerada "dominante", se pretende dejar constancia expresa de dos puntos: primero, el inmenso campo que la investigación en ese terreno tiene todavía por delante; y segundo, el hecho de que, ya se trate de la tradición europea (debate en torno del concepto

de competencias) o de la estadounidense (el "arte" y la "ciencia" de la negociación), la controversia teórica es más o menos la misma.

Premisas fundamentales en las que reposa la teoría de la negociación

Una idea positiva del conflicto

Los estudiosos de los conflictos sostienen históricamente que es preciso insistir en hallar modos creativos y constructivos de gestionar los desacuerdos. Al despuntar el siglo XX, MARY PARKER FOLLET, precursora de formas creativas y constructivas de solución de conflictos y quien además se movía fácilmente entre los mundos de la teoría y la práctica de la negociación, afirmaba lo siguiente:

Dado que los conflictos o diferencias forman parte del mundo, y dado que no podemos evitarlos, pienso que deberíamos servirnos de ellos. En lugar de condenarlos, deberíamos utilizarlos en nuestro provecho. ¿Por qué no? ¿Qué hace el ingeniero con la fricción? Aunque su principal cometido consiste, desde luego, en eliminarla, no deja de ser cierto que también la aprovecha. La transmisión de fuerza por medio de correas depende de la fricción entre la polea y la correa³⁴.

La teoría del conflicto propugna un nuevo modo de entender el fenómeno. Es importante ver en él una oportunidad y no un obstáculo a la vida social. Los teóricos ya no hablan de 'solución' sino de 'gestión o manejo' de conflictos. Hoy en día, incluso se ha trascendido este último y los estudios en este ámbito se concentran básicamente

en la 'transformación del conflicto' y en los mecanismos para hacerla posible.

La negociación como instrumento para abordar los conflictos

Hay tres formas de abordar un conflicto: conciliar los intereses en juego, dictaminar cuál de las partes tiene razón (según la ley y por decisión judicial) o determinar cuál de ellas es más poderosa (es decir, por el uso de la fuerza). En la tradición occidental, los dos últimos recursos son bien conocidos.

WILLIAM L. URY, JEANNE M. BRETT y STEPHEN B. GOLDBERG postulan que "en general, conciliar intereses es menos costoso y arroja resultados más satisfactorios que decidir quién tiene razón, lo que a su vez cuesta menos y ofrece mayor satisfacción que determinar quién es el más fuerte"³⁵.

Para conciliar intereses se recurre a dos procesos estrechamente vinculados entre sí: la negociación y la mediación (o negociación secundada por un tercero). Cabe entender la negociación como un proceso de comunicación interactiva entre dos o más partes que intentan, obrando concertadamente, proteger sus intereses mejor de lo que podrían hacerlo fuera de la mesa de negociaciones.

La teoría tiene definidos dos tipos de negociación: distributiva e integrativa. El primer tipo, conocido también como negociación "de suma cero", entraña un compromiso entre las partes en el cual, para llegar a un acuerdo, ambas deben ceder algo y encontrar una suerte de "terreno neutral". Con el método integrativo, en cambio, se llega a una solución en la que ninguna de las partes debe hacer sacrificio alguno. Follett da un ejemplo en este sentido:

Un día coincidí en una de las salas pequeñas de la biblioteca de Harvard con una persona que quería trabajar con la ventana abierta, mientras que yo quería que estuviese cerrada. Lo que hicimos fue abrir una ventana en un sitio donde no había nadie sentado. No fue un compromiso, en la medida en que no hubo ningún deseo satisfecho a medias: ambos conseguimos lo que en el fondo queríamos, pues yo no deseaba estar en un espacio cerrado sino sólo quedar al abrigo del viento del norte, y la otra persona, análogamente, no quería abrir esa ventana en concreto sino que la sala estuviera más aireada³⁶.

La enseñanza de la negociación

Al igual que sobre el propio tema de la negociación, sigue habiendo no poca controversia sobre el mejor modo de enseñarla. En la presentación de un reciente estudio efectuado por los participantes en el programa de Harvard, SARA COBB, partiendo de la premisa de que "enseñar y aprender sobre la negociación entraña ponerla en práctica", expone con claridad la serie de interrogantes que surgen al impartir formación sobre este tipo concreto de conocimiento:

Esta relación recíproca entre el aprendizaje y la negociación pone de manifiesto varios problemas respecto a la forma en que enseñamos la segunda. ¿Qué clase de relación se establece entre alumno y profesor? ¿Cuál es la función del "saber especializado" en un aula en la que se aprende a negociar? ¿Cómo puede el profesor crear condiciones que favorezcan el aprendizaje sobre la práctica reflexiva? ¿Existe un tipo general de negociación que podamos enseñar, esto es, conceptos básicos que en esencia no dependan del contexto de una negociación?

Y en tal caso, ¿cuáles son a nuestro juicio esos conceptos? En caso contrario, ¿de qué manera entendemos la negociación como función del contexto? ¿Cómo enseñar la ciencia y el arte de la negociación? Dado que la negociación es un saber práctico, ¿con qué criterios evaluar el ejercicio de ese saber por los estudiantes? ¿Son capaces de trasladar a otros contextos su práctica en el aula? Y en lo tocante a la investigación, ¿cuáles son los métodos idóneos para evaluar la negociación como saber práctico? ¿Son coherentes esos métodos con el interés que existe en el mundo real por el proceso de creación colectiva de un conocimiento aplicable en la práctica?³⁷.

De todos esos interrogantes se desprende también que existe un vasto territorio por investigar. Las conclusiones del estudio apuntaban igualmente en ese sentido.

Sin embargo, se observaron diversas tendencias en cuanto a las similitudes y diferencias que existen entre los mencionados ámbitos profesionales y dentro de cada uno de ellos.

Como era de suponer, las diferencias detectadas guardan estrecha relación con las complicaciones que plantea la propia disciplina. Entre ellas figuran las siguientes:

- Habilidad negociadora frente a capacidad analítica o teórica.
- Práctica de la reflexión frente a redacción de estudios analíticos.
- Análisis estructural y estratégico frente a la gestión de procesos relacionales³⁸.

De igual manera se determinó una serie de semejanzas, entre ellas las siguientes:

- Utilización generalizada de casos y simulaciones.
- Utilización generalizada de conceptos como el BATNA [Best Alternative To a Negotiated Agreement, mejor alternativa al acuerdo negociado], indicativa de la existencia de un vocabulario común para enseñar la negociación.
- Interés generalizado en el papel de la reflexión, tanto en el proceso de negociación como en la enseñanza de ésta (muchas facultades exigen a los alumnos que escriban un diario)³⁹.

CONCLUSIONES

1. El concepto de diálogo social hace parte fundamental dentro de la dinámica de las relaciones entre el gobierno –central, regional, local– los sindicatos y las organizaciones empresariales sobre la política socio-económica, con el fin de conciliar los distintos intereses de las partes en orden a la estabilidad, el desarrollo económico y la paz social. En este orden de ideas, el concepto de diálogo social y su aplicación ha tenido un gran impacto al interior de la OIT, hasta ser considerada hoy, como una herramienta esencial para el ejercicio de la democracia. En consecuencia, es necesario asociar el concepto a los procesos de participación ciudadana en la construcción de políticas públicas.
2. Un paralelo con el concepto de diálogo político, desarrollado por la Oficina Internacional de Educación de la UNESCO, hace pensar que para la construcción de un diálogo social eficaz, se requiere una formación que podría denominarse "básica" para la gestión de las políticas públicas que debe alcanzar a todos los

actores que intervienen en el diálogo social. Esa formación básica consiste en el desarrollo de ciertas competencias, entre las cuales se destaca la de negociación o manejo de conflictos.

3. La noción de competencia ha tenido un desarrollo importante dentro del contexto del mundo del trabajo. Aunque este concepto ha estado sólo circunscrito al campo de la formación laboral, los principios que han inspirado su evolución, en especial aquellos que la conciben como un saber contextualizado –no abstracto, que requiere un conjunto de saberes– saber, saber hacer, y saber ser, como los mismos en que se ha fundamentado y desarrollado la necesidad de formación en competencias para el diálogo político. Igual sucede con el enfoque de formación en competencias ciudadanas, entendidas como las capacidades emocionales, cognitivas y comunicativas que, integradas con conocimientos y disposiciones, hacen posible que las personas puedan actuar de maneras constructivas en la sociedad. El enfoque pedagógico de las competencias privilegia el aprendizaje a través de la creación de oportunidades para la práctica y no por medio del discurso, es decir aprender haciendo, lo cual tiene mayor probabilidad de traducirse en acciones cotidianas.
4. En este orden de ideas, una competencia fundamental para el diálogo social, entendido como proceso de construcción democrática, es la formación de los actores y muy particularmente de los trabajadores y los líderes sindicales, en técnicas de negociación, como instrumento idóneo para gestionar las políticas públicas socio-económicas y

así garantizar que los intereses de las partes sean tenidos en cuenta.

- 1 URY, WILLIAM L., *Getting Past No: Negotiating your way from confrontation to cooperation*. New York: The Bantam Books, 1993. p. 5.
- 2 BRASLAVSKY, CECILIA y ACOSTA, FELICITAS. La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. En: REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación [en línea] <<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.pdf>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 3 OIT. Oficina Subregional para los Países Andinos. *Diálogo Social* [en línea] <<http://www.oitandina.org.pe/pagina.php?pagina=142&secPadre=48>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 4 Organización Internacional del Trabajo. Departamento de Diálogo Social, Legislación y Administración del Trabajo (Dialogue) [en línea] <<http://www.ilo.org/public/spanish/dialogue/ifpdial/sd/>> [citado en 18 de diciembre de 2005]
- 5 DAZA PÉREZ, JOSÉ LUÍS. *El Diálogo Social en la Administración Pública*. IFP/DIALOGUE Documento de Trabajo n.º 11. Geneva, International Labor Office, 2002. p. 2.
- 6 *Ibid.*, p. 2.
- 7 *Ibid.*, p. 2.
- 8 *Ibid.*, p. 2.
- 9 *Ibid.*, p. 2.
- 10 Organización Internacional del Trabajo: Oficina Regional para América Latina y el Caribe. *Agenda Hemisférica* [en línea]. <http://www.oit.org.pe/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=997&Itemid=979> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 11 Organización Internacional del Trabajo. *Trabajo decente en las Américas: una agenda hemisférica, 2006-2015*. [en línea] <(http://www.ilo.org/public/spanish/standards/relm/rgmeet/americas.htm)> [citado 18 de diciembre de 2008]
- 12 *Ibid.*, p. 13.
- 13 Daza Pérez, Op cit., p.2.
- 14 LUISONI, PIERRE. *Diálogo político y educación. Introducción: panorama general y perspectivas*. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, n.º 130, vol. XXXIV, n.º 2 (jun., 2004); p. 23.
- 15 *Ibid.*, p. 23.
- 16 *Ibid.*, p. 25.
- 17 BRASLAVSKY, CECILIA y ACOSTA, FELICITAS. La formación en competencias para la gestión y la política educativa: un desafío para la educación superior en América Latina. En: REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. [en línea]. Vol. 4, n.º 2e (2006). <<http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art2.pdf>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 18 DE HARO GARCÍA, JOSÉ MANUEL. ¿Sabe alguien qué es una competencia: de McClelland a la ISO 9000. [en línea]. <<http://www.human.es/indice/contenido/2-8-2004-0-ARTICULO%20DEFINICION%20COMPETENCIA%20AEDIPE.pdf>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 19 nosotros competentes: Para una educación basada en competencias. Una definición de competencia básica. [en línea]. <<http://www.competentes.wordpress.com/2008/04/26/competencias-basicas-definico/>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 20 IBARRA, AGUSTÍN. Formación de los recursos humanos y competencia laboral. En: *Boletín CINTERFOR* [en línea], n.º 149 (2000); p. 103. <<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/ibarra.pdf/>> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 21 DUCCI, MARÍA ANGÉLICA. El enfoque de la competencia laboral en la perspectiva internacional. En: GUZMÁN, VIRGINIA e IRIGOÍN, MARÍA E. *Módulos de formación para la empleabilidad y la ciudadanía: documento de base para el diseño curricular*. [en línea]. (2000); p. 25. <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/mod_form/pdf/doc_base.pdf> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 22 SEPÚLVEDA, LEANDRO. El concepto de competencias laborales en educación: notas para un ejercicio crítico. En: *Revista Digital Umbral* [en línea], n.º 8. (2002) <http://cmm.uamericas.cl/incjs/download.asp?gls_cod_nodo=20061005181031&hdd_nom_archivo=competencia_laboral.pdf> [citado en 18 de diciembre de 2008]
- 23 LUISONI, Op cit., p. 21.
- 24 RAMOS, CECILIA, NIETO, ANA MARÍA y CHAUX, ENRIQUE. Aulas en paz: resultados preliminares de un programa multi-componente. En: *Revista Interamericana de Educación para la Democracia* [en línea]. Vol. 1, n.º 1. p. 40 <http://www.ried-ijed.org/download.php?file=ESP_03_Ramos_Nieto_Chaux.pdf> [citado en 18 de diciembre de 2008]

- 25 Ibid., p. 40.
- 26 Idid., p. 40.
- 27 Ibid., p. 41.
- 28 Esta parte de este artículo está basada en JARAMILLO, MARÍA CLARA. La importancia de la negociación para el diálogo político: experiencias de formación en América Latina. En: *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, n.º 130, vol. XXXIV, n.º 2 (jun., 2004); pp. 69-82.
- 29 BRESLIN, J. WILLIAM y RUBIN, JEFFREY Z. *Negotiation Theory and Practice*. Cambridge, MA: Program on Negotiation Books, 1995. p. 1.
- 30 Ibid., p. 1.
- 31 RAIFFA, HOWARD. *The art and science of negotiation: how to resolve conflicts and get the best out of bargaining*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 1982. pp. 7-8.
- 32 SUSSKIND, LAWRENCE and OZAWA, CONNIE. Mediated negotiation in the public sector. En: BRESLIN, J. WILLIAM and RUBIN, JEFFREY. *Op cit.*, p. 401.
- 33 Ibid., p. 402
- 34 DAVIS, ALBIE M. An interview with Mary Parker Follett. En: BRESLIN, J. WILLIAM and RUBIN, JEFFREY Z. *Op cit.*, p. 14.
- 35 URY, WILLIAM M., BRETT, JEANNE and GOLDBERG, STEPHEN. *Getting disputes resolved: designing systems to cut the cost of conflict*. Cambridge, MA: Program on negotiation books, 1993. p. 4
- 36 DAVIS, ALBIE M. An interview with Mary Parker Follett. En: BRESLIN, J. WILLIAM and RUBIN, JEFFREY Z. *Op cit.*, pp. 14-15.
- 37 COBB, SARA et al. *Negotiation pedagogy: a research survey of four disciplines*. Cambridge, MA: Program on negotiation books, 2000. p. 3.
- 38 Ibid, p. 5.
- 39 Ibid., p. 6.