

**DIPLOMA DE FORMACIÓN DE PERSONAS MEDIADORAS EN
CONTEXTOS EDUCATIVOS:
LA MEDIACIÓN EN LA ESCUELA Y EN LA RED
Curso 2014-2015 - 1ª edición**

María Isabel Viana Orta

**LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO EN ESPAÑA:
ORÍGEN Y LA MEDIACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS***

* En Viana Orta, M.I. (2011). *La mediación en el ámbito educativo en España. Estudio comparado entre Comunidades Autónomas*, pp. 91-119. Valencia: Universidad de Valencia.

ORIGEN DE LA MEDIACIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO Y PRIMEROS PASOS EN ESPAÑA

Origen de la mediación en el ámbito educativo¹

La mediación utilizada en el ámbito educativo tiene sus orígenes en Estados Unidos en la década de los años sesenta. La aplicación de la resolución de conflictos a marcos educativos tiene varias raíces históricas. La primera actividad en esta área comenzó procedente de dos orientaciones distintas. Una es la conocida normalmente como el “movimiento por la paz y la justicia”, que adopta una visión más amplia del conflicto y se preocupa de asuntos como la paz mundial y la violencia comunitaria, y la otra orientación temprana surgió en la esfera de la psicología educativa académica, en torno al concepto de aprendizaje cooperativo en el aula².

Pero es a principios de la década de los ochenta cuando algunos programas de mediación comunitaria intentaron replicar el éxito obtenido en la comunidad en la escuela, enseñando a los estudiantes a mediar en los conflictos de sus compañeros. Como ilustrador de este proceso podemos citar el caso del Community Boards of San Francisco Conflict Managers Program. En 1976, Ray Shonholtz, abogado, respondió a la llamada del presidente Carter para la constitución de centros de justicia vecinal creando el programa citado. Inicialmente, los mediadores enseñaban habilidades de Resolución de Conflictos en los vecindarios. Posteriormente, introdujeron programas de mediación entre compañeros en los colegios de la ciudad y, más tarde, currículos de Resolución de Conflictos, también en los centros escolares.

¹ Para exponer los orígenes de la mediación en el ámbito educativo en Estados Unidos hemos seguido, principalmente el ilustrador trabajo de Alzate, R. (1999): Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En Brandoni, F. (Comp.): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*.(31-55). Paidós, Buenos Aires. Pero resultan también muy recomendables en la misma publicación que el anterior: Halligan, J. y Araiz, R. (1999). Los beneficios y desafíos de la aplicación de currículos para la Resolución de Conflictos en las escuelas. (75-94) y Johnson, D.W. y Johnson, R.T.(1999). Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos. (95-121). También recomendamos la lectura de Van Slyck, M. y Stern, M.(1996): La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación de impacto de los programas de mediación paritarios. En Grover, K., Grosch, J.W. y Olczad, P.V (1996): *La mediación y sus contextos de aplicación. Una introducción para profesionales e investigadores*. (305-323). Paidós Ibérica, Barcelona.

² VAN SLYCK, M. y STERN, M.(1996): op. cit. p. 307.

Esta transferencia de la comunidad a la escuela se realizó sobre cuatro supuestos³:

1. El conflicto es una parte de la vida que puede usarse como una oportunidad de aprendizaje y crecimiento personal por parte de los estudiantes.
2. Ya que el conflicto es inevitable, el aprendizaje de las habilidades para resolver conflictos es tan “educativo” y esencial para el éxito a largo plazo de los jóvenes como el aprendizaje de la geometría y de la historia.
3. En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes pueden resolver sus conflictos con la ayuda de otros estudiantes, de manera, por lo menos, tan adecuada como con la ayuda de los adultos.
4. Animar a los estudiantes en disputa a resolver las causas del conflicto que en un momento determinado los enfrenta, de manera colaborativa, es, por lo general, un método más efectivo de prevenir futuros conflictos (y desarrollar la responsabilidad estudiantil) que administrar castigos por acciones pasadas.

Se generaron, pues, un buen número de programas entre los cuales, los de mayor prestigio y en torno a los que se han desarrollado muchos otros de los existentes son:

1. *Children’s Creative Response to Conflict Program.*

Los cuáqueros son reconocidos como los primeros en introducir los programas de Resolución de Conflictos (RC) en las escuelas de los Estados Unidos. Su experiencia comenzó en 1972 en la ciudad de Nueva York, en donde ofrecían entrenamiento no violento a los niños. Sus esfuerzos se concentraron en el programa citado.

2. *Conflict Resolution Resources for School and Youth.*

Éste es, quizás, el programa más famoso de Resolución de Conflictos de todos los Estados Unidos, junto con el Resolving Conflict Creatively Program, fundado en 1982 por lo que ahora es el Community Board Program de la

³ Cohen citado por ALZATE, R. (1999): op. cit. p. 36.

ciudad de San Francisco, y que es fruto de los esfuerzos de colaboración entre los centros de mediación comunitaria y los sistemas escolares⁴. Este programa es el inspirador de gran parte de las aplicaciones de la Resolución de Conflictos en la escuela, tanto dentro como fuera de los Estados Unidos. Estos programas van dirigidos a todos los niveles educativos, desde el preescolar hasta los niveles preuniversitarios, y han servido, además, de modelo para aplicar iniciativas de mediación en la educación superior. Básicamente, el Community Boards 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. Estos programas consideran las habilidades para manejar los conflictos como parte esencial de una sociedad democrática⁵.

3. *Teaching Students to Be Peacemakers Program.*

Este es otro de los primeros programas de Resolución de Conflictos y mediación entre compañeros desarrollado en la Universidad de Minnesota. David Johnson y otros investigadores trasladaron la teoría de Resolución de Conflictos y los resultados de la investigación en dicho terreno a un conjunto de procedimientos o técnicas prácticas. Uno de los objetivos fundamentales de este programa es crear una relación positiva entre los estudiantes. Este programa es parte de un enfoque más amplio que usa el contexto cooperativo y la controversia académica para entrenar a todos los estudiantes a negociar sus conflictos y mediar en los conflictos de sus compañeros⁶.

4. *Educators for Social Responsibility.*

Algo similar, en la misma línea que el anterior, 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, ha dedicado una parte muy importante

⁴ Davis citado por ALZATE, R. (1999): *Ibíd.* p. 38.

⁵ Para conocer un poco más sobre el origen y la evolución del trabajo de Community Boards en las escuelas recomiendo la lectura del trabajo de Halligan, J. y Araiz, R. (1999) citado; y para conocer el contenido de un programa adaptado a la comunidad de habla española, el excelente trabajo: Community Boards y Alzate, R. (2000): *Resolución del conflicto. Programa para Bachillerato y Educación Secundaria* (Tomos I y II). Mensajero, Bilbao.

⁶ Para conocer más sobre Teaching Students to Be Peacemakers Program recomiendo la lectura del texto de JOHNSON, D.W. y JOHNSON, R.T. (1999) citado.

de sus esfuerzos a ofrecer y promover el entrenamiento de muchos profesores en las técnicas de Resolución de Conflictos. De hecho, la colaboración entre el ESR y grupos comunitarios dio lugar al siguiente programa.

5. *Resolving Conflict Creatively Program (RCCP).*

El RCCP es fruto de un esfuerzo colaborativo entre el New York City's Board of Education y el grupo ESR y comenzó en 1985. Se trata de un buen ejemplo de un programa basado en el desarrollo de un currículo de Resolución de Conflictos. En 1987, se añadió un componente de mediación al programa pero sólo para algunas de las escuelas que ya contaban con un año de experiencia y disponían de un grupo estable de profesores que utilizaban regularmente el programa curricular de Resolución de Conflictos.

6. *Conflict Resolution Education Network.*

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, de la NAME (National Association for Mediation in Education) cuando un grupo de educadores, activistas y mediadores comunitarios decidieron juntar sus experiencias respecto de los programas de Resolución de Conflictos escolares. Cuando la NAME vio la luz, existían escasamente seis programas de RC en las escuelas en todos los Estados Unidos y en el año 1999 (momento de publicación del texto de Alzate) eran más de doscientos. En 1995, la NAME se fusionó con el NIDR (National Institute for Dispute Resolution) y se convirtió en el que se denomina CREnet (Conflict Resolution Education Network), que redefine los objetivos de la anterior organización, más allá de la mediación en la escuela, definiendo de manera más amplia la resolución de conflictos escolar.

7. *Otros prestigiosos programas.*

Los programas del Estado de Hawaii (tienen lugar en Hawaii, Maui, Oahu), comenzados por Mel Ezer de la Universidad de Hawai en 1981, son algunos de los más antiguos. El programa desarrollado en Nuevo Mexico por el famoso New Mexico Center for Dispute Resolution (NMCDR), denominado Mediation in the Shool Program (MISP). Y por último el programa desarrollado por la

National Association for Mediation in Education, en la Universidad de Amherst, Massachusetts, denominado Mediation Project.

Posteriormente a todos estos programas, señala Alzate, la corriente de Resolución de Conflictos en la escuela se fue extendiendo por todo el mundo. Cabe destacar las experiencias en el Ulster (donde la Universidad del Ulster, junto con el Quaker Peace Education Project desarrolló un programa para las escuelas primarias), en Nueva Zelanda (en 1987 se inició el primer programa en el Hagley High School), en Canadá (cuyos primeros proyectos comenzaron en la primavera de 1988 de manera aislada, pero en donde, de un modo sin precedentes, en febrero de 1993 el ministro de educación de Ontario se expresó a favor de que los estudiantes fueran capaces de resolver los conflictos de forma cooperativa y no violenta), y más recientemente, comienza el interés en Polonia, Alemania, Sudáfrica, Argentina, España, etc.

Antes de analizar el caso español, quiero llamar la atención sobre la inclusión de la mediación, ya desde sus orígenes, en programas más amplios de Resolución de Conflictos. Creo que la mediación es una parte importante de este tipo de programas que no debe funcionar sola sino que debe ir acompañada de otros aprendizajes y, por lo tanto, debe estar incluida dentro de programas globales o integrales más amplios como veremos.

La mediación escolar en España parte de experiencias aisladas llevadas a cabo por profesores pioneros con conocimientos de otras lenguas o de experiencias educativas en otros países o por grupos ya iniciados en otro tipo de conflictos no escolares, como es el caso del Centro de Resolución de Conflictos Gernika Gogoratuz. Podemos decir que la mediación escolar comienza en torno a 1993 en el País Vasco, en 1996 en Cataluña y, un año después, en 1997 en Madrid. La primera experiencia, por tanto, se produjo en el País Vasco. Siguiendo a Uranga⁷, el centro de Investigación por la Paz Gernika Gogoratuz decidió en 1993 llevar a cabo un programa de tratamiento de conflictos y de mediación escolar en el Instituto de Formación Profesional Barrutialde de Gernika y éste se inicia en una primera fase durante el curso 1994-1995. La evaluación que se realiza de esta experiencia piloto es muy

⁷ URANGA, M. (n.d.). *Experiencias de mediación en Gernika*. Consultado 16 de febrero, 2011. Documento disponible en <http://www.edualter.org/material/euskadi/mediacion.htm>

positiva y se señala que la mediación tiene muchas posibilidades para su generalización aunque también se destaca como principal limitación para que se extienda el recelo del profesorado y de los equipos directivos ante las consecuencias que la existencia del programa pudiera tener. A partir de esta experiencia se iniciaron otras similares tanto en primaria como en secundaria en el País Vasco.

Torrego⁸ nos indica que en 1996 comenzaron a implementarse programas de mediación en Cataluña, pero no hemos encontrado información relativa a estas primeras experiencias que parece que fueron iniciadas en algunos institutos promovidas por profesores que habían recibido formación en mediación⁹. Cataluña inicia el primer programa de mediación en centros de Secundaria públicos en el curso 2001-2002 impulsado por el Departament d'Educació y con Pere Led como referente y responsable de la introducción de la mediación escolar en Cataluña. Entre 2005 y 2008 la convocatoria se hace extensiva a los centros de secundaria concertada y de primaria pública. Y, a partir del curso 2009-2010, se considera obligatoria la introducción de la mediación en todos los centros docentes de Cataluña liderando así en España la defensa de la aplicación de la mediación en el ámbito educativo¹⁰.

Como señala Torrego, Madrid empezó un año más tarde que Cataluña, en 1997, en el que se imparte el primer curso de formación de profesorado y en 1998 comienza el "programa piloto" del que surgiría el material *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas. Manual para la formación de mediadores*, coordinado por Juan Carlos Torrego. Este programa destaca porque supuso una novedad respecto a experiencias precedentes ya que concibió los problemas de convivencia, y su afrontamiento, como una cuestión que afecta a toda la comunidad educativa. Por este motivo, el taller de

⁸ TORREGO, J.C (coord.) (2003): *Mediación de Conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Narcea, Madrid. p. 14.

⁹ Libro Blanco de la Mediación en Cataluña. p. 509. (Consultado 10-03-2011) Disponible en <http://www.libreblancmediacio.com/>

¹⁰ También en Argentina existe un Programa Nacional de Mediación Escolar impulsado legalmente. La Ley de Educación Nacional (Ley Nº 26.206) establece en su artículo 123 que el Consejo Federal de Educación fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a criterios generales, entre los que se incluye: "Desarrollar prácticas de mediación que contribuyan a la resolución pacífica de conflictos" (inciso j). El Programa Nacional de Mediación Escolar de Argentina fue creado por Resolución Nº 503 en Septiembre de 2003. A partir del año 2008 se integró a la Coordinación de Programas para la Construcción de Ciudadanía en las Escuelas.

formación fue abierto y voluntario y se dirigió a todos los sectores de la comunidad educativa: profesorado, alumnado, personal no docente y familias¹¹.

A raíz de estas iniciativas, se produce una extensión rápida y desigual de la mediación por numerosos centros educativos del territorio nacional. Será a partir de estas experiencias prácticas y siguiendo caminos muy diversos, que las diferentes comunidades autónomas comenzarán a contemplar la mediación en su normativa reguladora de la convivencia en los centros, y también a incluirla entre los diversos programas e iniciativas institucionales de fomento de la convivencia y de prevención de la violencia, como veremos detenidamente en la segunda parte de este trabajo. A esta mediación utilizada en los centros educativos se la empieza a conocer como ‘mediación escolar’ aunque nosotros hemos optado por titular el presente trabajo ‘mediación en el ámbito educativo’ porque en el entorno de los centros educativos conviven diversos tipos de mediación (formal/informal y escolar/educativa), como veremos.

LA MEDIACIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Conflicto, Agresividad, Violencia e Indisciplina¹²

Tanto en la sociedad en general como en el sistema educativo en particular, predomina la concepción tradicional del conflicto derivada de la ideología tecnocrática-conservadora que lo asocia como algo negativo, no deseable, sinónimo de violencia, disfunción o patología y, en consecuencia, como algo que es necesario corregir y, sobre, todo evitar. Es necesario replantearse un cambio cultural tanto en la caracterización del hecho conflictivo en sí mismo, de sus formas de resolución así como de su papel en el proceso

¹¹ El “Programa de mediación de conflictos escolares” de la Comunidad de Madrid se desarrolló entre 1998 y 2002 en 24 centros educativos. A partir de las conclusiones de este primer programa, éste se rediseña y pasa a denominarse “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros” que recoge el proceso de los centros que se incorporan a este nuevo proyecto desde el curso 2003-2004 hasta septiembre de 2007. Para conocer más sobre el primer programa recomiendo la lectura de TORREGO, J.C. y GALÁN, A. (2008): Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, (Nº 347), 369-394; y para conocer más del segundo programa recomiendo la lectura de TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó, Barcelona.

¹² No nos vamos a detener aquí en el tema de la violencia escolar porque desbordaría el propósito del presente estudio por lo que nos remitimos a un trabajo nuestro previo que lo trata con mayor detalle: VIANA, I. (2005): *Educación en el conflicto. La mediación escolar*. Proyecto de Investigación inédito. Valencia: Universitat de València.

educativo. Lo que determina que un conflicto sea constructivo o destructivo son los procedimientos empleados para manejarlo, por lo tanto, la forma de que los centros educativos se conviertan en lugares ordenados y pacíficos, no es eliminando los conflictos (cosa imposible) sino aprendiendo a manejarlos constructivamente. El conflicto es un estado de hecho consustancial al ser humano mientras que la violencia es una posible respuesta a un conflicto, pero no es ni la única posible ni, obviamente, la deseable.

También existe confusión entre agresividad y violencia pero no se trata del mismo concepto. Una cosa es la agresión o las diferentes formas de la violencia y otra diferente es la agresividad o combatividad. El primer término designa un acto efectivo y el segundo se refiere a una tendencia o disposición. La agresividad forma parte de la conducta humana, no negativa en sí misma sino positiva y necesaria como fuerza para la autoafirmación, física y psíquica, del individuo, y especialmente determinada por los procesos culturales de socialización. La violencia no es sinónimo de agresividad. Es decir, de la inevitabilidad de la agresividad no se deriva la inevitabilidad de la violencia.

Pero más allá de la agresividad natural de la que estamos hablando, se encuentra la violencia, es decir, un comportamiento de agresividad gratuita y cruel, que denigra y daña tanto al agresor como a la víctima, sin ningún sentido, ni biológico ni social. El fenómeno de la violencia trasciende la mera conducta individual y se convierte en un proceso interpersonal, porque afecta a sus protagonistas (quien la ejerce y quien la padece) así como a los observadores de la misma. La violencia entre escolares es un fenómeno muy complejo¹³ que crece en el contexto de la convivencia social, cuya organización y normas comunes generan procesos que suelen escapar al control consciente y racional de la propia institución y sus gestores. Es un fenómeno que debemos estudiar atendiendo a multitud de factores que se derivan de la situación evolutiva de sus protagonistas, de sus condiciones de vida y de sus perspectivas de futuro. Sin embargo, es necesario no eludir el análisis del

¹³ La violencia en sí es un fenómeno complejo. Una primera clasificación de la violencia, de enorme trascendencia y calado para los estudios de la Investigación para la Paz es la expresada por Galtung que, partiendo de una noción amplia de violencia, distingue entre violencia personal o directa, violencia estructural o indirecta y violencia cultural. También resulta de gran interés la distinción realizada por Díaz-Aguado entre violencia reactiva y violencia instrumental (utilizada para alcanzar determinados objetivos dándole apariencia de legitimidad). Pero, además, la violencia tiene “múltiples caras” como señala Rodríguez (*violencia consumista, violencia de los resultados rápidos, violencia que aísla,...*).

plano concreto en el que la violencia tiene lugar: el ámbito de la convivencia diaria de sus protagonistas, que se concreta en el tipo de relaciones afectivas que se dan en la actividad académica y en los sistemas de poder y comunicación¹⁴.

Tampoco debemos confundir violencia (abuso, malos tratos, acoso, etc.) e indisciplina. La indisciplina es un comportamiento que va contra las normas y, sin embargo, la violencia es un acto de agresión contra las personas (o las cosas) que, más allá de las pautas de convivencia, ataca a lo más profundo de su personalidad y a su desarrollo social. La interdependencia entre los problemas de disciplina y los de violencia entre iguales existe, pero no es directa. En un clima social de normas claras, democráticamente elegidas y asumidas por todos, en el que el profesorado tiene claro su papel socializador y el alumnado tiene la oportunidad de participar en la elaboración de convenciones y reglas, es de esperar que aparezcan menos problemas de violencia Interpersonal, pero desgraciadamente no están excluidos, porque las fuentes de la violencia son múltiples. El clima de aula y de centro es uno de los factores, pero no el único. Otros factores más ligados a la personalidad de ciertos alumnos/as y a sus problemas personales podrían aflorar y ser desencadenantes de episodios de violencia aislados. Sin embargo, lo que se puede afirmar con seguridad es que la violencia tiene todas las posibilidades de aparecer en un clima donde las normas sean arbitrarias, elaboradas al margen de la participación de los alumnos/as, inconsistentes y poco claras, sin que los implicados en su cumplimiento sepan cuándo son de obligado cumplimiento y cuándo pueden no cumplirse, porque no exista una clara especificación de hasta dónde llega la libertad individual y desde dónde la libertad de cada uno debe reducirse en orden al respeto a los derechos de los demás.

¹⁴ Para conocer más acerca de la violencia escolar recomiendo la lectura de: DÍAZ-AGUADO, M^a J. y colbs. (2004): *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid; ORTEGA, R. y colbs. (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía; ORTEGA, R. y DEL REY, R. (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó, Barcelona; RODRÍGUEZ, N. (2004): *Guerra en las aulas. Cómo tratar a los chicos violentos y a los que sufren sus abusos. De los 4 a los 16 años*. Temas de Hoy, Madrid; CERESO, F. (2009): *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Pirámide, Madrid; TRAIN, A. (2004): *Agresividad en niños y niñas. Ayudas, tratamiento, apoyos en la familia y en la escuela*. Narcea, Madrid; así como los trabajos de José María Avilés Martínez sobre el acoso escolar o bullying.

Por ello, como afirma Fernández¹⁵ “la definición de unas reglas claras y conocidas que regulen los distintos aspectos de la vida del centro y la implicación del alumnado en el buen funcionamiento de la institución escolar constituyen dos líneas de actuación esenciales en la gestión de la convivencia”. Es decir, que resultan esenciales estos dos aspectos: reglas claras y participación e implicación de toda la comunidad educativa en el buen funcionamiento de los centros. Dentro del primer elemento, normas claras, debemos incluir las normas de convivencia y el régimen disciplinario de centro y, dentro de la participación en el funcionamiento del centro, podemos incluir los programas de mediación.

Mediación y régimen disciplinario

Mediación y régimen disciplinario se relacionan pero no deben confundirse. Las normas de convivencia de los centros se regulan, con carácter general, por la correspondiente comunidad autónoma en una norma que suele adoptar el rango de decreto. Esta norma recoge (o suele recoger) los derechos y deberes del alumnado (o de los distintos sectores que componen la comunidad educativa) así como lo que habitualmente llamamos ‘régimen disciplinario’ y que incluye, una tipificación de conductas consideradas contrarias a la convivencia, la gradación de dichas conductas en atención a circunstancias agravantes o atenuantes, las posibles sanciones a imponer en su caso, y el procedimiento o procedimientos para la imposición de sanciones. Además, las conductas tipificadas en el régimen disciplinario se dividen entre las consideradas como ‘contrarias a la convivencia’ y las calificadas como ‘gravemente perjudiciales para la convivencia’. Obviamente, las posibles sanciones para cada caso son diferentes y también lo es el procedimiento para imponerlas que, en el caso de las gravemente perjudiciales, requieren la apertura del correspondiente expediente disciplinario.

Todas estas normas (derechos y deberes y régimen disciplinario), de obligado cumplimiento en todos los centros educativos de la Comunidad Autónoma que las ha dictado, tienen que quedar recogidas en el Reglamento de Régimen Interno (RRI) de cada centro junto a sus propias normas de

¹⁵ FERNÁNDEZ, I. (Coord.) (2002): *Guía para la convivencia en el aula*. Cisspraxis, Barcelona. p. 75.

convivencia. Así, por ejemplo, cuando un centro introduce la mediación como procedimiento para regular los conflictos, debe incluirla en su RRI. Cuando esto ocurre, y un centro dispone de un servicio y de un equipo de mediación, la mediación suele utilizarse en dos supuestos diferenciados: 1) en caso de conflictos de interrelación entre miembros de la comunidad educativa que no estén basados en conductas contrarias a la convivencia o gravemente perjudiciales para la convivencia, a la que hemos llamado en este trabajo mediación 'ajena' al procedimiento sancionador; y, 2) en caso de conductas contrarias a la convivencia o gravemente perjudiciales para la misma. El proceso de mediación en cada uno de los casos difiere en algunos detalles (fundamentalmente, en quién inicia y qué efectos tiene su inicio, y cómo puede finalizar y cuáles serán sus efectos en cada caso) aunque no en lo esencial (voluntaria, confidencial, mediador neutral y carácter personalísimo, generalmente). Sin embargo, en algunos casos, esta diferenciación ha servido para calificar a la primera de 'mediación informal' y a la segunda de 'mediación formal', como veremos.

Implementación de programas de mediación en los centros

Los métodos empleados habitualmente para el desarrollo de programas de Resolución de Conflictos (RC) en los centros parten de dos enfoques diferenciados¹⁶:

- Enfoque autónomo o extra-curricular: es la forma más fácil de implementar un programa de RC. No forma parte del trabajo ordinario sino que es un trabajo especial de tipo campañas, jornadas o talleres. Consiste en seleccionar una serie de actividades y utilizarlas como una unidad (o como parte de una unidad o curso o como créditos variables) sobre RC. Resultan muy limitados porque sólo un reducido número de alumnos accede al programa.
- Enfoque integrado: se trata de introducir el programa en el currículo. Esto se puede realizar de diversas formas:
 - Mono-curricular: se organiza como un área independiente.
 - Cross-curricular: se trata como un eje transversal en todas la áreas.

¹⁶ A partir de BOQUÉ, M.C. (2002): *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Octaedro, Barcelona. pp. 38 y ss.

- Trans-curricular: su objetivo es educar para la paz, para la formación en valores y para la no violencia en interacción con los otros, impregnando todas las actividades del centro.

La implementación del programa sigue una serie de pasos que varía de unos programas a otros aunque se pueden advertir aspectos comunes a todos ellos. Veamos diversos caminos de implementación de un programa de mediación.

Rozenblum¹⁷ propone los programas RAC (Resolución Alternativa de Conflictos) para favorecer el autocontrol, la comunicación positiva, la reflexión, la resolución pacífica de problemas y el pensamiento crítico. Estos programas incluyen la mediación. La autora al referirse a la 'implementación del Programa RAC' propone una serie de aspectos a tener en cuenta pero relacionados con la formación y no con los pasos que debería seguir un centro para poder poner en marcha el programa. Así, destaca los siguientes:

- Requerimientos: incluye aquí las necesidades de espacio, la forma en que se deberían elegir a los alumnos que serán formados y el número de los mismos.
- Coordinación: la figura de la persona o personas coordinadoras del equipo de mediación es esencial. Es necesaria también una información a todos los docentes.
- Formato: la formación que presenta está estructurada en cada uno de los temas-pasos que trabaja en torno a los siguientes elementos: 1) objetivo; 2) tiempo; 3) instrucciones para su implementación; 4) información general o instrucciones para cada parte y para la persona mediadora; 5) Ejercicios y su guía de análisis posterior para trabajar y reforzar los objetivos.
- El Diario: cierra el desarrollo de cada tema y permite al docente coordinar los tiempos de los participantes con el programa.
- Ejes didácticos: el Programa RAC consta de tres ejes didácticos: Escuchar (los conceptos teóricos), Ver (al docente dramatizando) y Hacer (una dramatización o un aprendizaje vivencial).

¹⁷ ROZENBLUM, S. (2002): *Mediación en la escuela. Resolución de conflictos en el ámbito educativo adolescente*. Aique, Buenos Aires. pp. 53-59.

Por su parte, Veiga¹⁸, sí que establece el proceso a seguir para implementar su programa de mediación, una vez realizado por el centro un detenido diagnóstico institucional en torno a la convivencia y los conflictos, y lo concreta en los siguientes pasos:

1. Definición del Modelo Educativo de Mediación (MEM) y del Equipo de Mediación Educativa (EME) que lo llevará a cabo.
2. Elaboración del proyecto de mediación que mejor concuerde con cada marco regulador de la convivencia escolar.
3. Inclusión en el Proyecto Educativo Institucional (PEI).
4. Comunicación formal a la inspección o supervisión pedagógica.
5. Difusión a toda la comunidad educativa.
6. Entrenamiento a los adultos interesados.
7. Solicitud de autorización expresa a las familias de los alumnos que pretenden entrenarse.
8. Entrenamiento a los alumnos interesados.
9. Entrega de diplomas de acreditación a adultos y alumnos entrenados.
10. Puesta en marcha del proyecto.
11. Seguimiento y ajustes permanentes.

Otro camino diferente es el seguido por Ramos¹⁹ para la implementación de un Programa de Educación para la Paz y Mediación Escolar, que sigue los siguientes pasos:

- Convocatoria de los participantes.
- Capacitación de los docentes que formarán a los alumnos mediadores. Consiste en la realización de dos cursos:
 - “Herramientas para facilitar la comunicación”
 - “Formadores de alumnos de la paz y alumnos mediadores”
- Capacitación de los alumnos dividida en dos caminos que son complementarios:
 - “Capacitación de alumnos de la paz”, para alumnos de 3 a 16 años.

¹⁸ VEIGA, R. (2009): *Entrenando a entrenadores en mediación escolar. Guía práctica para la formación de mediadores*. Acuerdo Justo, Denia, Alicante. pp. 41 y ss.

¹⁹ RAMOS, C. (2003): *Un mirar, un decir, un sentir en la mediación educativa*. Librería Histórica, Buenos Aires. pp. 345-358.

- “Capacitación de alumnos mediadores”, para alumnos mediadores a partir de los 10 años de edad.
- Difusión del programa: su finalidad es que toda la comunidad educativa conozca el programa que se pretende implementar, o se está implementando, con respecto a los contenidos, metodología y ejes centrales del mismo, y se los motive favorablemente hacia el mismo.
- Consolidación: para que la consolidación sea lo más efectiva posible, la autora recomienda la transversalidad y que se incorpore al currículo.

De la lectura detallada en la forma de implementar estos y otros programas de mediación (como los que se llevan a cabo en algunos centros educativos españoles) se pueden extraer una serie de ‘pasos’ necesarios, que son:

- Diagnóstico previo sobre la situación de la convivencia y los conflictos en el centro.
- Sensibilización de toda la comunidad educativa.
- Formación de todas aquellas personas que vayan a formar parte del equipo de mediación (existe mucha diversidad respecto a quiénes pueden ser formados como mediadores y a las características de la formación que se ofrecerá).
- Inclusión de la mediación en los documentos oficiales del centro (PEC, RRI...).
- Puesta en marcha del servicio de mediación.
- Dinamización continua del servicio y del equipo.

Límites a la aplicación de los programas

La principal limitación con la que se pueden encontrar estos programas es la falta de implicación del profesorado. En opinión de Alzate²⁰, para cambiar la situación sería necesario crear oportunidades para que los miembros de la comunidad escolar tomaran conciencia de la necesidad y del potencial de este tipo de programas. Las limitaciones que pueden restringir los resultados en la

²⁰ ALZATE, R. (2003): Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En VINYAMATA, E. (coord.): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (47-60) Graó, Barcelona. pp. 54-56.

aplicación de los programas en relación con el profesorado, según este autor, son las siguientes:

1. Falta de formación en resolución de conflictos en la educación tradicional de maestros y profesores que, unida a la falta de tiempo necesario para la formación interna del profesorado, impiden un uso efectivo del currículo (somos conscientes de que pueden ser necesarios de 3 a 5 años para que el profesorado sea realmente competente para desarrollar estas habilidades en los estudiantes).
2. Niveles bajos de naturalidad y comodidad con el currículo de RC crean un problema secundario: la falta de consistencia en la programación de la RC.
3. Falta de modelo consistente, fruto de la incorporación de adultos sin entrenar previamente a la RC. En estas situaciones los estudiantes reciben mensajes mixtos. Es común escuchar a los alumnos de secundaria preguntar por qué los profesores no practican lo que predicán.

A pesar de estas limitaciones, y dado que es un principio básico para la efectividad de los programas de RC el que los profesores sirvan como verdaderos modelos de las cualidades y habilidades que están ayudando a desarrollar en sus estudiantes, es necesario que se produzcan cambios tanto en el propio profesorado como en sus estilos de enseñanza. La realización de estos cambios supone nuevos retos y desafíos que se añaden a las crecientes demandas que el profesorado actual tiene que afrontar y que Alzate sintetiza en cinco áreas:

1. El profesorado como facilitador.

Frente a modelos más tradicionales de enseñanza – clase magistral o entrega de información -, se necesita que el papel del profesorado sea de facilitador. Los estudiantes deberían llegar a sus propias conclusiones, en lugar de recibir respuestas; será más fácil que asimilen lo aprendido si proviene de ellos mismos. El apoyo y el ánimo del profesorado en forma de escucha activa y preguntas abiertas ayudarán al alumnado a explorar sus propias ideas y sentimientos.

2. Compartir el poder.

Debe existir una democratización o distribución del poder que, obviamente, no puede suponer pérdida de respeto o productividad escolar. Aunque las normas

disciplinarias deben ser claras y de obligado cumplimiento, éstas deberían ser pocas y permitir y animar a que el alumnado participara más en las decisiones concernientes a sus conflictos y sus soluciones.

3. Transformación personal.

Cuando se pretende modificar el sistema escolar para que ayude a transformar a los estudiantes, uno de los mayores desafíos es la propia transformación personal del profesorado, previa a que podamos esperar cambios estudiantiles. Si se pretende modelar el comportamiento de los alumnos, en primer lugar es necesario que el profesorado se enfrente a su propia manera de afrontar los conflictos. Por ejemplo, si se pretende ayudarles a que afronten sus prejuicios, es necesario que lo haga primero cada profesor. Sólo así se les puede ayudar a confrontar conceptos tan profundos como, por ejemplo, el racismo. Cabe destacar que uno de los beneficios más inesperados, pero a la vez más sólidos, de la aplicación de los programas de RC es constatar un importante crecimiento personal en los adultos que ellos mismos comentan una vez implicados en este tipo de trabajo.

4. El problema del tiempo de instrucción.

Ante la importancia de enseñar RC en la escuela, la mayoría de profesores considera que no tienen tiempo para ello y que son más que suficientes todos los contenidos que deben impartirse en un curso escolar. Pero no debemos olvidar que hay diferentes formas de resolver este problema (transversalización, infusión, tutorías...), pero aquí nos interesa sobre todo destacar dos aspectos primordiales al respecto: en primer lugar, que hay una falacia en la opinión generalizada de separar el aprendizaje socioemocional y el entrenamiento en resolución de conflictos de lo que se denomina 'materias académicas'. El desarrollo de las habilidades transformadoras del conflicto no sólo capacita al alumnado para relacionarse mejor con los demás, sino que le da herramientas que hacen posible desarrollar más plenamente el dominio de las materias académicas. Y, en segundo lugar, no debemos olvidar que los alumnos pueden centrarse más en lo académico cuando existen menos conflictos con sus compañeros.

5. Resistencia al cambio.

En muchas ocasiones, escuelas y profesionales se muestran remisos a la hora de ensayar estos programas porque muestran una 'resistencia básica

al cambio'. Es obvio que cuesta mucho cambiar hábitos y actitudes bien establecidas, tanto individualmente como en el ámbito de las instituciones, por diversos motivos: la sensación de que el trabajo y las demandas nos sobrepasan; la incapacidad de sentir las dificultades y el dolor emocional que los jóvenes experimentan; la falta de disposición para afrontar estas cuestiones sociales y emocionales por creer que no se puede arreglar nada; etc. Pero pensamos que no es menos obvio, por todo lo expuesto, que es necesario vencer esta resistencia al cambio e introducir en el sistema educativo el aprendizaje de los conocimientos y habilidades que lleven a los estudiantes a una mayor responsabilidad social e individual dentro de un marco de solidaridad y madurez socioemocional.

En esta misma línea, he señalado en trabajos anteriores ²¹ la importancia de formar a los docentes de todos los niveles educativos en técnicas relacionadas con el fomento de la convivencia pacífica en los centros. En mi opinión, se trata de un derecho-deber que no podemos dejar a la libre e individual elección de los docentes y a la modalidad de la formación permanente sino que debería estar incluida, además, en la formación inicial de todos ellos. Esta necesidad ha sido reclamada por numerosas voces en los últimos tiempos, recalcada por variados estudios y documentos, y apoyada institucional y normativamente. Desde el conocido como Informe Delors ²² en el que la Comisión insiste especialmente en uno de los cuatro pilares básicos de la educación, a saber, “aprender a vivir juntos”, del que dice “una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria”; hasta la LOE ²³ que ya desde su Preámbulo y, entre los fines de la educación, propone “el ejercicio de la tolerancia y de la libertad, dentro de los principios democráticos de convivencia y la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos”.

Con este marco y, en un momento de cambio como el que nos encontramos, en el que intentamos adaptar la formación de nuestros docentes a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior, así

²¹ VIANA, I. (2010): *Formación para la convivencia. Un aprendizaje necesario*. Comunicación presentada en I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. Celebrado en Málaga del 8 al 10 de noviembre de 2010.

²² Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. *La educación encierra un tesoro*. UNESCO, Santillana, Madrid, 1996.

²³ Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 106, Jueves 4 de Mayo de 2006)

como los currículos de las diferentes etapas educativas a la adquisición de las competencias básicas, sería de esperar que tanto los nuevos grados de formación de docentes como los nuevos másteres (como el Máster de Profesorado de Secundaria) apostaran por una formación en convivencia y resolución pacífica de conflictos para poder garantizar su “capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo”²⁴. Sin embargo, parece que no hemos sabido aprovechar la coyuntura y la formación en convivencia sigue quedando reducida al ámbito de la formación permanente y siempre con un carácter voluntario.

Por lo tanto, profesores y maestros, ante los retos que plantean las sociedades actuales tan plurales y diversas carecen de recursos para afrontar aspectos que tienen una incidencia directa en el aprendizaje, en el principio de inclusión, en el respeto a la diversidad, en la convivencia pacífica, en el trabajo en grupo e, incluso, en los aspectos relativos a la motivación y a la lucha contra el fracaso escolar, como son todos los temas relacionados con el fomento de la convivencia pacífica, la participación, la gestión positiva de conflictos, el aprendizaje de valores, la elaboración de normas democráticas, la mejora de la comunicación interpersonal, el aprendizaje emocional, la empatía, la asertividad, la importancia de las percepciones y los diferentes puntos de vista, el trabajo cooperativo, la creatividad, el pensamiento divergente, la eliminación de prejuicios y estereotipos, y otros tantos aspectos relevantes que deben ser contemplados en una buena formación para la convivencia pacífica y para una cultura de paz y no violencia. Y, sin embargo, el alumnado tiene derecho (y también todo ciudadano), desde que ingresa en el sistema educativo, a recibir una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de su personalidad. Para hacer efectivo este derecho, la educación de los alumnos y alumnas debe incluir²⁵, entre otras:

- La formación en los valores y principios recogidos en la normativa internacional, nacional y autonómica.

²⁴ Artículo 100.4 de la LOE, en relación a la Formación inicial del profesorado.

²⁵ Estos derechos están incluidos en el artículo 15 del Decreto 39/2008, de 4 de abril, del Consell, sobre la convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos y sobre los derechos y deberes del alumnado, padres, madres, tutores y tutoras, profesorado y personal de administración y servicios (DOCV nº 5738, 09-04-2008).

- La consecución de hábitos intelectuales y sociales y estrategias de trabajo.
- La formación en la igualdad entre hombre y mujeres.
- La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de la sociedad actual.
- La formación para la paz, cooperación y solidaridad entre los pueblos.
- La educación emocional que les permita afrontar adecuadamente las relaciones interpersonales.

Es necesario, pues, realizar una buena programación de todos estos aprendizajes que deberían estar incluidos y asegurados de forma expresa, directa y clara en dicha programación y no dar por supuesto que trabajando otros aspectos curriculares éstos también serán adquiridos. Una adecuada programación debería contemplarlos con relación a todos los aspectos curriculares: incluirlos como competencias a adquirir, como contenidos y como objetivos. También debería evaluarse la adquisición de estos aprendizajes. Y, además, deberían ser adquiridos mediante unas metodologías activas y participativas acordes totalmente con la naturaleza de estos aprendizajes que implicaran también a las propias estructuras organizativas no sólo de aula sino de centro y que implicaran asimismo a las relaciones entre todos los miembros de la comunidad escolar, y no con metodologías tradicionales inadecuadas e, incluso, en ocasiones, claramente contrarias a la naturaleza de dichos aprendizajes que lo único que consiguen es un perpetuo desfase entre el discurso y la práctica, entre “haz lo que digo y no lo que hago”, entre los fines y los medios. En muchas ocasiones, la falta de una buena programación de todas estas competencias transversales es consecuencia directa de una falta de formación. Volveremos más adelante sobre este tema por su importancia para el desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado.

En conclusión, para conseguir una implementación adecuada de los programas de mediación y resolución de conflictos en todos los centros educativos como sería deseable, es necesaria una formación (inicial y permanente) y una mayor implicación de los docentes. La formación de los

docentes, qué duda cabe, es la 'puerta de entrada' a la formación del alumnado.

Evaluación de los programas

Siguiendo de nuevo a Alzate²⁶, en relación con la evaluación de los programas de resolución de conflictos y de mediación y, a pesar de que las investigaciones para evaluar estos programas en la escuela siguen siendo escasas (la investigación se ha centrado, fundamentalmente, en el estudio de la violencia juvenil), disponemos ya de algunas conclusiones al respecto:

1. Impacto sobre los estudiantes. La investigación muestra efectos positivos para los estudiantes, particularmente cuando los programas incluyen tanto a los niños, padres y educadores como al resto de personal escolar y de la comunidad. Muchos esfuerzos en RC fracasan a causa de una implementación corta de perspectivas que implica sólo a estudiantes.
2. Impacto sobre los educadores. Ha habido muy poca investigación formal especificando los efectos de los programas de RC sobre los educadores. Las conclusiones genéricas están trazadas desde el punto de vista del número de conflictos o problemas disciplinarios de los que los maestros informan. La presunción es que los educadores que aprenden a enseñar resolución de conflictos a los niños están desarrollando también habilidades para resolver sus propios conflictos y modelando esta conducta con sus alumnos.
3. Impacto sobre poblaciones diversas. El éxito, tal y como viene definido en la mayoría de los programas de RC, no está basado en criterios relativos a las necesidades de poblaciones diversas. Miembros de grupos marginados tienen en sus conflictos necesidades y prioridades diferentes a las de miembros de grupos privilegiados.
4. Impacto en el clima. Hay un aporte entre moderado y fuerte de la investigación en que estos programas tienen un impacto positivo en el clima del aula. Sin embargo, estos estudios han sido criticados como carentes de un acuerdo en la definición de 'clima escolar', y por necesitar de más información *in situ* del comportamiento así como de datos longitudinales.

²⁶ ALZATE, R. (2003): Resolución de conflictos. Transformación de la escuela. En VINYAMATA, E. (coord.): *Aprender del conflicto. Conflictología y educación* (47-60) Graó, Barcelona. pp. 57-58.

5. Cuestiones institucionales sobre estos programas. Se han analizado factores inhibidores e incrementadores de la institucionalización de los programas de RC en los sistemas escolares. El modelo más práctico de RC es aquel que requiere, por parte de toda la comunidad escolar, más tiempo y compromiso de los que la mayoría de educadores creen actualmente factible. Pese a que muchos educadores, administradores y otro personal escolar son muy conscientes de la necesidad de una total integración del aprendizaje social y emocional y la resolución de conflictos, se sienten incapaces de implementar las programas en su sentido más práctico.

A pesar de estas primeras valoraciones, sería necesario realizar más estudios e investigaciones sobre la implementación de este tipo de programas que permitiera seguir avanzando en las mejoras necesarias para orientarlos con las máximas garantías de éxito.

Algunos ejemplos de programas

Cada vez con mayor énfasis, se están reclamando modelos de convivencia en los centros de carácter global e integrador en el sentido de ir ampliándolos y coordinándolos desde una visión cada vez más amplia a modo de círculos concéntricos que se expanden, de la siguiente forma:

- El aprendizaje de la Resolución de Conflictos y de la mediación debe ofrecerse a todo el alumnado y no sólo a un grupo de voluntarios.
- Debe tratarse de aprendizajes que se incluyan en los currículos de todas las etapas educativas y no sólo de alguna de ellas como puede ser la Secundaria.
- Debe incluirse en estos aprendizajes a toda la comunidad educativa y no sólo al alumnado, buscando la participación de todos los sectores: alumnado, profesorado, padres y madres y personal de administración y servicios.
- Debe contemplarse no sólo desde los aspectos curriculares sino que deben quedar implicados también la propia organización y el propio funcionamiento del centro y todo el entresijo de relaciones y actuaciones que conforman el currículo oculto, así como la elaboración y aplicación de las normas de convivencia, la forma de entender y aplicar el régimen sancionador, así

como su reflejo en todos los documentos de centro (PEC, RRI, Plan de Acción Tutorial, Programación General...).

- No debe contemplar sólo uno de los mecanismos de trabajo por la convivencia pacífica en los centros como puede ser la mediación, sino que debe abarcar un mayor número de iniciativas que se potencien mutuamente y que permitan la expansión de los principios y valores democráticos por todo el centro.
- Por último, debe, incluso, abrirse al entorno más próximo y buscar formas de colaboración del centro con la comunidad a la que pertenece (barrio, pueblo...) y con los servicios que ofrece la misma (salud, servicios sociales, cultura, policía...).

En el sentido expuesto, dos de los modelos más consolidados y extendidos en el territorio español son el “Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar” defendido por Alzate y el “Modelo integrado de mejora de la convivencia” propuesto por el grupo de Torrego.

ENFOQUE GLOBAL DE TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN ESCOLAR.

Ramón Alzate Sáez de Heredia, Catedrático de Análisis y Resolución de Conflictos de la Universidad del País Vasco, es el impulsor de este “Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar”²⁷. Para Alzate, el verdadero objetivo o finalidad de la Educación en Resolución de Conflictos (ERC), y de los profesionales de la misma, es la contribución, a través de la educación, a la consecución de una transformación en la sociedad que nos lleve de la cultura de violencia en la que vivimos a una cultura de paz, siendo conscientes de que la escuela por sí sola no es suficiente para conseguir esta

²⁷ Se puede consultar en ALZATE, R. (1999): Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En Brandoni, F. (Comp.) (1999): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. (31-55) Paidós, Buenos Aires; En ALZATE, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En Brandoni, F. (Comp.) (1999): *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias*. (31-55) Paidós, Buenos Aires; y también en el documento “Programas de convivencia en el ámbito educativo: Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar” (Última consulta 29-03-2011) Disponible en http://www.geuz.es/media/articulos/Programas%20de%20convivencia%20en%20el%20mbito%20educativo%20-%20Enfoque%20global%20de%20transformaci_n%20de%20conflictos%20y%20mediaci_n%20escolar.pdf

transformación pero también de que existen pocas posibilidades de éxito en la reducción de la violencia, la confrontación, la desigualdad, etc., si no educamos a los niños, niñas y jóvenes en los caminos de la paz. Esta posición refleja los principios y la filosofía de la Resolución 53/25 de Naciones Unidas adoptada en noviembre de 1998 y proclamando el período comprendido entre 2001 y 2010 “Decenio Internacional para una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo”²⁸ que reconoció “el papel de la educación en la construcción de una cultura de paz y no violencia, en particular enseñando a la infancia las prácticas de la paz y la no violencia, lo cual promoverá los propósitos y principios recogidos en la Carta de las Naciones Unidas” y destacó que “la promoción de la cultura de paz y no violencia, por la cual los niños aprenden a vivir juntos en paz y armonía que contribuye al fortalecimiento de la paz internacional y la cooperación, debe emanar de los adultos e instalarse en los niños”.

De acuerdo, pues, con esta Resolución de Naciones Unidas y con las acciones promovidas en su programa de acción, el principal propósito de los ERC es dotar al alumnado de habilidades para resolver conflictos de manera no violenta a través de la comunicación eficaz, solución cooperativa de problemas y la capacidad de toma de perspectiva. Los objetivos de la ERC varían, o pueden variar según los programas, o combinación de programas, que se adopten. Un Programa de Resolución de Conflictos debe abordar dos aspectos fundamentales: 1) el aspecto curricular, que persigue, principalmente, el aprendizaje o la mejora en la comprensión teórica del conflicto y los procedimientos de gestión del mismo; y 2) el aspecto experiencial que permite al alumnado resolver mejor sus propias disputas permitiéndoles practicar lo que aprenden. Por eso, los programas curriculares y los programas de mediación están muy relacionados y su combinación es uno de los métodos más poderosos a la hora de ayudar al alumnado a resolver sus problemas interpersonales de manera productiva.

Además, el enfoque global defendido por Alzate debe incluir simultáneamente las siguientes cinco áreas:

- El sistema disciplinario: poner en relación el régimen sancionador y los procesos de mediación.

²⁸ Se puede consultar la resolución en la siguiente dirección (última consulta 29-03-2011)
<http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/ares5325.pdf>

- El currículum: los conceptos y habilidades de la resolución de conflictos deben incorporarse progresivamente en el currículum.
- La Pedagogía: para reforzar el aprendizaje de las habilidades de RC se pueden utilizar dos estrategias de aprendizaje conocidas: el aprendizaje cooperativo y la controversia académica.
- La Cultura Escolar: para asegurar la institucionalización de las habilidades de RC es imperativo que todos los miembros de la comunidad educativa (profesorado, madres y padres, directivos...) y no sólo el alumnado, las aprendan y las utilicen.
- El Hogar y la Comunidad: el entrenamiento y los procesos cooperativos no deben terminar en la puerta de la escuela sino que deben extenderse más allá. De hecho, muchos de los conflictos que sufren los jóvenes se originan fuera de la escuela (hogar, organizaciones comunitarias, reuniones sociales...).

Por todo ello, este autor defiende un enfoque global que extiende la orientación básica de los programas centrados en el alumno, para abarcar dimensiones administrativas, profesoras y parentales del conflicto desde el convencimiento de que si entendemos las disputas que ocurren entre los niños y jóvenes dentro del contexto educativo global, se podrán alcanzar soluciones más significativas.

MODELO INTEGRADO DE MEJORA DE LA CONVIVENCIA.

Juan Carlos Torrego Seijo, profesor de la Universidad de Alcalá, encabeza el grupo de autores que defienden el “Modelo integrado de mejora de la convivencia”²⁹. Ya hemos abordado en el presente trabajo, al hablar de los orígenes de la mediación en el ámbito educativo en España y, en concreto, en la Comunidad de Madrid, como el “Programa de mediación de conflictos escolares” se desarrolló entre 1998 y 2002 en 24 centros educativos. A partir de las conclusiones de este primer programa, éste se rediseña y pasa a denominarse “Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de gestión de la convivencia en centros” que recoge el proceso de

²⁹ Se puede consultar en diversos artículos publicados con el propósito de presentar el modelo y, de una forma detallada, en TORREGO, J.C. (coord.) (2006): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó, Barcelona.

incorporación a este nuevo programa de los centros que lo hacen a partir del curso 2003-2004 hasta el curso 2006-2007. Algunas de las aportaciones y propuestas de la investigación evaluativa del primer programa, que contribuyeron de forma decisiva a su rediseño y enriquecimiento fueron:

- Ampliación del potencial de intervención del equipo de mediación hasta convertirse en un equipo polivalente al que pasan a denominar “equipo de mediación y tratamiento de conflictos” dedicado a la promoción de la convivencia del centro, a través del desarrollo de un conjunto de funciones más amplias y diversas: creación de una red de alumnos-ayudantes³⁰, apoyo a la acción tutorial en aspectos relativos a las normas de convivencia, dinamización de círculos de convivencia, de la junta de delegados del centro, realización de estudios y encuestas, formación de nuevos alumnos mediadores y ayudantes, etc.
- Dotar de una mayor presencia y centralidad a este tipo de estructuras en la organización escolar, con la finalidad de evitar el carácter marginal con el que pueden surgir. Esto implica realizar un esfuerzo por articular dentro del centro la existencia de una nueva estructura dedicada a la promoción de la convivencia y al tratamiento de los conflictos desde una perspectiva pacífica. Un buen modo de ubicar esta estructura supone conectarla con otras estructuras organizativas que hasta el momento se estaban dedicando a la gestión de la convivencia (equipo directivo, jefatura de estudios, comisión de convivencia el consejo escolar, departamento o equipo de orientación, etc.).
- Articular una respuesta de esta magnitud exigirá también que esta nueva estructura se encuentre legitimada a través de la incorporación de su funcionamiento en los documentos institucionales de centro (RRI, Plan de Convivencia, etc.).
- Está implícita en la propuesta un intento de colaboración en la resolución de conflictos por lo que esta nueva unidad organizativa incorpora a miembros de los distintos sectores de la comunidad educativa: alumnado, profesorado

³⁰ Para conocer más acerca de los programas de “alumno-ayudante” recomendamos la lectura de FERNÁNDEZ, I.; VILLAOSLADA, E. y FUNES, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar. El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Los Libros de la Catarata, Madrid.

y padres y madres por lo que se hace imprescindible la coordinación y la participación de los distintos sectores.

- Es importante que el equipo de mediación y tratamiento de conflictos realice un esfuerzo tanto en la dirección de mantener su funcionamiento como en diseñar estrategias de difusión e información.
- Entre las conclusiones de la mencionada investigación se insiste especialmente en el necesario carácter colaborativo para la resolución de conflictos por lo que se observa la necesidad de aumentar el número de personal no docente y familiares de alumnos que formen parte del equipo de mediación.
- Otra de las aportaciones de evaluación fue poder aprovechar la experiencia de los centros pioneros cuyo proyecto fue seleccionado y, posteriormente, presentado por el Ministerio de Educación y Ciencia en la conferencia internacional sobre "Violencia en las escuelas", celebrada en septiembre de 2004 en Stavanger (Noruega) en calidad de buena práctica de mejora de la convivencia.

Por lo tanto, el nuevo modelo de regulación de la convivencia que se propone, es un modelo integrado en un triple sentido³¹:

- Integrado en la medida que supera las debilidades y limitaciones de los modelos punitivo y relacional de regulación de la convivencia, integrando en un único sistema sus fortalezas y obteniendo como resultado un refuerzo de la autoridad democrática.
- Integrado en las actividades de enseñanza-aprendizaje: aprender a convivir no implica sólo la gestión de la convivencia sino que el aula es el ámbito privilegiado de trabajo por la convivencia en la que el tutor y el resto de profesorado juegan un papel fundamental en la dinamización de los grupos.
- Integrado en el centro, en su cultura organizativa. Toda la comunidad educativa debería ser capaz de compartir y asumir valores como la paz, la justicia y la solidaridad, así como la participación democrática y el diálogo como base de la comunicación.

³¹ ARRIBAS, J.M. y TORREGO, J.C. (2006): El modelo integrado. Fundamentos, estructuras y su despliegue en la vida de los centros. En TORREGO, J.C. (coord.): *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de mediación y tratamiento de conflicto* (27-68) Graó, Barcelona. p. 34.

Mediación y Cultura de paz y no violencia

La paz, en su concepción actual, es la suma de tres tipos de paces: paz directa (regulación no violenta de los conflictos), paz cultural (existencia de valores mínimos compartidos) y paz estructural (organización diseñada para conseguir un nivel máximo de justicia social). Esta perspectiva actual supera la tendencia que defendía que la paz era la ausencia de guerra (paz negativa) permitiendo la evolución hasta la noción actual del término (paz positiva). Desde un enfoque holístico, la construcción de la paz implica la búsqueda individual de armonía del ser humano consigo mismo (paz interior), con los demás (paz social) y con la naturaleza (paz ecológica) desde distintos ámbitos: personal, familiar, escolar, social, nacional, internacional, etc.

Pero es necesario ser conscientes de que la paz no es una meta final o un estado último inamovible sino que es un proceso gradual y permanente, es un camino repleto de errores, de ensayos, que no siempre es perfecto pero que engloba búsquedas nuevas y creativas que tratan de superar los retos del presente³². De ahí que algunos investigadores opten por la llamada “paz imperfecta”³³ que conlleva una ruptura con las concepciones anteriores de la paz como algo perfecto y no alcanzable en el día a día.

Pero ¿qué es una Cultura de Paz? Desde 1989, fecha de la formulación internacional de una Cultura de Paz³⁴, hasta hoy, se han sucedido en cadena un conjunto de acciones y declaraciones que han permitido el acuerdo de la comunidad internacional a la hora de definir la expresión Cultura de Paz³⁵. Para

³² Es bien conocida la frase de Gandhi, paradigma de la no violencia activa, “No hay caminos para la paz, la paz es el camino”.

³³ El término “paz imperfecta” definido por Francisco Muñoz, ex director del Instituto Paz y Conflictos de la Universidad de Granada ha alcanzado una interesante aceptación entre los investigadores para la paz. Ver MUÑOZ, F.A. (ed.) (2001): *La paz imperfecta*. Universidad de Granada, Granada.

³⁴ Congreso Internacional sobre “La paz en el espíritu de los hombres”, celebrado en Yamoussoukro, Costa de Marfil, en el que se insta a UNESCO a contribuir en una nueva concepción de paz mediante el desarrollo de una cultura de paz. (País que está viviendo en la actualidad –marzo-abril 2011- un conflicto interno armado que está provocando la muerte de miles de personas, en el que la situación de los miles de desplazados es extremadamente delicada y donde la situación de la población –niños, mujeres, ancianos...- resulta dramática).

³⁵ Resolución 53/25 de Naciones Unidas adoptada en noviembre de 1998 y proclamando el período comprendido entre 2001 y 2010 “Decenio Internacional para una cultura de paz y no violencia para los niños del mundo” (Consultada 29-03-2011) Disponible en

<http://www.un.org/spanish/aboutun/organs/ga/53/ares5325.pdf>

Tuvilla³⁶ “La Cultura de Paz es un concepto síntesis que encuentra en los derechos humanos su esencia básica y que se define como el conjunto de valores, actitudes, tradiciones, comportamientos y estilos de vida que inspiran una forma constructiva y creativa de relacionarnos para alcanzar –desde una visión holística e imperfecta de la paz- la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza”.

La Educación para la Cultura de Paz (ECP) pretende contribuir a la construcción de un Nuevo Orden Internacional basado en un concepto de paz positiva, de modo que las relaciones de cualquier nivel (individual, social, nacional e internacional) tengan como resultado la solución noviolenta de los conflictos y la justicia social. Intentar concretar la ECP en un proyecto de centro supone promover la participación y la actividad y propiciar el diálogo, la criticidad y la expresión y el desarrollo de afectos y sentimientos. La Cultura de Paz para los sistemas educativos contemporáneos representa un conjunto de tensiones porque supone pasar de un modelo de educación institucionalizada a un modelo de sociedad educativa que obliga a repensar la organización escolar para alcanzar mayores niveles de participación democrática pero que, a la vez, exige que estos mismos niveles estén presentes en la sociedad. Muchas administraciones educativas en todo el mundo han apostado, en el marco del Decenio de Naciones Unidas (2001-2010), por la Educación para la Cultura de Paz, por la superación de estos desafíos a través de planes y programas específicos. Algunos ejemplos en España son el Programa Andalúz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia puesto en marcha en el curso escolar 2001-2002 por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y de la Red o la Red Extremeña de Escuelas por una Cultura de Paz, Igualdad y Noviolencia creada en 2007 por la Consejería de Educación de Extremadura³⁷.

La ECP debe articularse alrededor de los siguientes tres ámbitos: 1) la educación para la regulación pacífica de los conflictos; 2) la educación en valores y el aprendizaje de una ciudadanía democrática; 3) la educación para la paz y la comprensión internacional. Desde nuestro punto de vista, la mediación tiene mucho que aportar a estos tres ámbitos de trabajo de la ECP: 1) a corto

³⁶ TUVILLA, J. (2004): *Cultura de paz. Fundamentos y claves educativas*. Desclée de Brouwer, Bilbao. p. 11.

³⁷ Ambas iniciativas serán analizadas en la segunda parte (estudio comparativo) del presente trabajo.

plazo es una técnica de gestión de conflictos; 2) a medio plazo es una herramienta al servicio del desarrollo de las competencias básicas por parte del alumnado; y 3) a largo plazo, puede ser motor de cambio social. Analizaremos esta “triple” aportación de la mediación escolar con más detalle más adelante.