

**Título:** MEDIACIÓN ESCOLAR: UNIDOS ANTE EL CONFLICTO

**Autora:** M. Carme Boqué Torremorell  
Maestra y Doctora en Pedagogía

**Resumen:**

El sentimiento generalizado de fracaso ante los intentos por lograr un clima de convivencia positivo en los centros docentes promueve, hoy en día, la reflexión entorno a los conflictos y las estrategias empleadas a la hora de darles respuesta. Los programas de mediación escolar abren una vía preventiva y educativa de gestión de los conflictos que cuenta con el compromiso del alumnado, las familias, el personal de administración y servicios y el profesorado. El proceso de mediación, además, se inscribe dentro del cultivo de una cultura de diálogo y paz forjada desde la infancia y la cotidianidad.

**Palabras clave:** mediación, convivencia, conflicto, educación primaria, educación secundaria, cultura de paz

**Sumario:**

1. Ni por las buenas, ni por las malas
2. El efecto mariposa de los conflictos
3. La intención no es lo que cuenta
4. Manos a la obra
5. La fuerza de la mediación
6. Resultados de las principales investigaciones
7. Descubrir la mediación en la educación primaria
8. Las redes de mediadores en la educación secundaria
9. Diálogo, convivencia y paz en nuestra vida cotidiana

**1. Ni por las buenas, ni por las malas**

La no tan reciente proliferación de conflictos en el ámbito educativo ha puesto en tela de juicio la utilidad de los métodos disciplinarios tradicionales a la hora de establecer un clima de orden<sup>1</sup> y armonía, sin lugar a dudas necesario, para el desempeño de las tareas de aprendizaje. Hemos comprobado, concluyentemente, que la paz no se logra por la fuerza ni en la escuela, ni fuera de ella.

Pero lo más lamentable, quizás debido a la percepción de fracaso en las actuales formas de convivencia, es que no sólo se cuestiona la efectividad de los expedientes, las expulsiones y las sanciones, sino que también alimentan

---

<sup>1</sup> Sin embargo, como bien dicen Edgar Morin *et al.* (2002: 59), debemos tomar en consideración que *el orden no es absoluto, sustancial, incondicional y eterno, sino relacional y relativo, depende de sus condiciones de aparición, de existencia y de continuación, y ha de ser reproducido sin cesar: todo orden cósmico, biológico, etcétera, tiene fecha de nacimiento y, tarde o temprano, tendrá fecha de defunción.* O sea que cuando hablamos de orden tan sólo queremos significar un cierto equilibrio dinámico.

el debate los bienintencionados intentos de razonar con los chicos y chicas para lograr, por la vía del convencimiento, un clima de aula y de centro positivos, ¿no les estaremos dando alas nosotros mismos?. Y es que a la hora de echar leña al fuego, cada uno arroja la que más le conviene.

Mientras el sentir de algunos docentes es que “no queda más remedio que aguantarse”, otros piensan que “antes eso no sucedía”, se declaran “quemados” o, tal vez, se lamentan por la supuesta renuncia educativa de las familias, a la que se añade la insensibilidad social ante los problemas de la escuela. Pocos, seamos sinceros, procedemos al autoexamen, considerando la posibilidad de que las instituciones escolares y los profesionales que en ellas trabajamos también podríamos tener arte y parte en los conflictos<sup>2</sup>. Cuando decimos “parte” consideramos que el hecho de replantearse la educación formal es una de las tareas primordiales de los docentes ¿de quién si no?. Y cuando decimos “arte” nos referimos a las potencialidades y recursos pedagógicos que todo profesor o profesora posee a la hora de educar a partir de los conflictos y salir airoso de la experiencia.

Una sana autoevaluación, sin culpas pero con responsabilidades, nos puede mostrar que tanto los modelos de convivencia “por las buenas”, como los que pretenden lograr un clima positivo “por las malas” suelen olvidar algo muy importante: la participación activa, responsable y democrática del alumnado y de los demás agentes educativos en la transformación de una realidad que también les incluye e incumbe, o al menos así deberían sentirlo. Se trata, en ambos casos, de modelos muy centrados en la acción del profesorado que decide, en función de su visión positiva o negativa de los educandos, qué hay que hacer y cómo hay que hacerlo. Lo cierto es que el hecho de convivir no se traduce en acciones del uno para el otro, sino más bien “con” el otro, por consiguiente una buena convivencia se ha de lograr “entre todos y todas”.

## 2. El efecto mariposa de los conflictos

Al igual que el denominado efecto mariposa, cuando surge un conflicto<sup>3</sup> en un aula todo se remueve y el alcance de sus consecuencias resulta bastante impredecible: por el momento se detiene la actividad, ya no se puede seguir trabajando en la construcción de los conocimientos programados, el malestar de alguna persona o personas se extiende como reguero de pólvora por todo el grupo llegando, incluso, a producir secuelas en la autoestima y el autoconcepto del profesor o profesora al cargo de la clase, y ni siquiera ahí se detiene la cadena que empezó con un simple agitar, no de alas, sino de

---

<sup>2</sup> Mariano Fernández Enguita (2001: 16) afirma que una buena educación requiere *unos profesionales comprometidos con los fines de la educación y con la organización en la que trabajan, no sólo trabajadores disciplinados pero sin iniciativa (burócratas de la enseñanza), ni dueños incontrolados de sus aulas.*

<sup>3</sup> Remo Entelman (2002: 173) define el conflicto como *un proceso dinámico, sujeto a la permanente alteración de todos sus elementos. A medida que se desarrolla su devenir cambian sus percepciones y las actitudes de los actores que, en consecuencia, modifican sus conductas, toman nuevas decisiones estratégicas sobre el uso de los recursos que integran su poder, a menudo llegan a ampliar, reducir, separar o fusionar sus objetivos.*

inquietudes mal expresadas. Y es que mientras los conflictos nos sigan pillando por sorpresa mal podremos anticiparnos a ellos<sup>4</sup>.

Hay quien piensa que una buena forma de prevenir las conductas problemáticas del alumnado consiste en acoger y mostrar respeto para con los chicos y chicas; por otro lado, se encuentran aquellos que defienden que se han de establecer normas y límites claros de buen principio. En realidad, estas dos posturas no son, en absoluto, contradictorias: ¿puede haber respeto sin límites? ¿son justas las normas si no acogen a todas las personas?. Es en el preciso instante en que logramos que alguien se sienta parte del centro y de su proyecto educativo cuando nos investimos de la autoridad necesaria para exigirle que actúe como aquello que es: un miembro más, con deberes y derechos.

Esta dualidad en cuanto a la manera de abordar los conflictos conduce, con demasiada frecuencia, al cisma del equipo docente. A aquellos que fracasan a golpe de reglamento se les acusa de incompreensión hacia el chico o chica, y a quienes se llevan un chasco en el trato cercano al alumno se les culpa de no saber imponerse. Así agregamos otra lucha a las muchas que hay que lidiar cotidianamente<sup>5</sup>.

Aún nos queda por añadir otra consecuencia negativa de la imprevisión ante el conflicto, nos referimos a la actuación tardía, cuando ya poco se puede hacer excepto lamentar y contener.

### 3. La intención no es lo que cuenta

Actualmente, la sociedad en su conjunto, cuestiona la formación de niños y jóvenes. Es usual, en esta tesitura, dirigir la mirada hacia los centros educativos y poner a los profesionales de la educación contra las cuerdas. Y es que la responsabilidad de los educadores no es poca y va en aumento. No obstante, esta línea discursiva provoca dos objeciones claras: en primer lugar, cabe remarcar que el hecho de depositar en la formación de los niños y niñas la carga de un futuro forjado en el presente, no hace más que disculpar errores y aplazar soluciones. La sociedad entera debe desaprender para transformarse a sí misma, ya que sin compromiso y coherencia no puede haber educación<sup>6</sup>. En segundo lugar, huelga decir que no son pocas las educadoras y los educadores que, desde los respectivos lugares de trabajo,

---

<sup>4</sup> En general, se da por sentado que a su ingreso en el centro, los valores, actitudes y normas de comportamiento están bien asumidos por el alumnado, cuando la realidad nos muestra que su construcción es una de las finalidades a alcanzar a lo largo de las diferentes etapas educativas (Boqué *et al.*, 2002).

<sup>5</sup> Miguel Ángel Santos Guerra (2000: 71) considera que *la balcanización es un atentado contra el aprendizaje que puede proporcionar una práctica planificada conjuntamente, realizada cooperativamente y analizada de manera compartida. Ni los profesores aprenden unos de otros ni el conjunto de los profesores aprende de los alumnos ni de la práctica que realizan. Cuando existe un conflicto, por ejemplo, poco se podrá aprender si las actitudes son disgregadoras.*

<sup>6</sup> En opinión de Edgar Morin *et al.* (2002: 103), desde una concepción meramente tecnocientífica del desarrollo se ignoran la mayoría de problemas humanos con lo que *la noción de desarrollo se muestra gravemente subdesarrollada.*

cultivan, humilde y silenciosamente, unas relaciones interpersonales fundadas en valores democráticos y de equidad. Todavía no se ha perdido el norte.

Cada centro educativo se distingue por una cultura y por unas características definitorias propias. Con cierta frecuencia, sin embargo, los conflictos se regulan por vías poco explícitas e incluso desconocidas por el conjunto de la comunidad educativa, cuando no azarosas. De manera que, ante una conducta contraria a las normas de convivencia, las propuestas de actuación responden a valores e intereses que, probablemente, no son notorios ni se han consensuado y, en consecuencia, se hacen difíciles de asumir y de llevar a cabo. Entre generalizar una norma de convivencia y personalizar el trato ofrecido a cada uno, los criterios fluctúan por terrenos pantanosos donde la verdadera función del centro, educar, no siempre resulta obvia.

Ni siquiera en los momentos más difíciles se debería perder de vista que el recurso utilizado frente a un conflicto debe orientarse, indefectiblemente, hacia la realización individual y social de cualquier persona en un entorno pacífico<sup>7</sup>. Así pues, a la hora de ofrecer una educación integral y de calidad, resulta imperioso mantener un nivel de conflictos sostenible para el cumplimiento de las finalidades del centro en su dimensión organizativa. A veces, la línea entre aquello que precisa la organización y aquello que requiere cada una de las personas que la integran se desdibuja. Por si fuera poco, existe cierta percepción de que familias, educandos, educadores y entono social inmediato se mueven hacia objetivos diferentes, incluso, opuestos.

Cuando dejemos de pedir milagros, o lo que es lo mismo, intervenciones educativas con resultados inmediatos, podremos pasar a actuar consciente y rigurosamente. Lo que está claro es que ni la sociedad, ni la familia, ni los centros docentes pueden desentenderse de la búsqueda constante de alternativas que permitan coexistir dando y recibiendo un trato igualitario a pesar de nuestras diferencias, aprendiendo aquello que tiene sentido aprender, convirtiendo en realidades los derechos humanos de todas las personas y participando activamente en el presente sin eludir nuestra responsabilidad para con el futuro<sup>8</sup>. Se trata, en definitiva, de ejercer nuestras libertades, no sólo de enunciarlas, para empujar conjuntamente el planeta hacia un horizonte más humanizado.

Los alumnos tienen derecho a expresarse y sentirse seguros en el centro; las familias a que sus hijos e hijas reciban un trato equitativo y una formación

---

<sup>7</sup> Tal y como señala Philippe Meirieu (2004) la *construcción del espacio público* no es una tarea sencilla, puesto que no se trata ni de una jungla donde reina la ley del más fuerte o de los mayores, ni mucho menos de un espacio donde se debe renunciar a la propia forma de ser para agradar a las autoridades. Por el contrario, un espacio público es un espacio en donde cada uno es respetado y respeta a los demás.

<sup>8</sup> *La mediación desarrolla lo que podríamos denominar 'competencias culturales', en el sentido de que promueve actitudes de apertura hacia otras maneras de entender la existencia o, lo que es lo mismo, capacidad de empatizar con significaciones socioculturales y referentes axiológicos diversos* (Boqué, 2003:112).

sólida; los docentes a desarrollar su profesión con dignidad, y todas las personas a ser reconocidas como tales y, por lo tanto, respetadas.

Por ello, explicitar pareceres, consensuar líneas generales de intervención, buscar criterios comunes y pactar actuaciones conjuntas puede ser una buena forma de salir del atolladero. ¡Pero si eso es lo que venimos haciendo desde siempre!, dirán algunos. Cierto, en todos los centros hallaremos documentos que así lo testimonian, papeles llenos de buenas intenciones, horas de reuniones y debates intensos, planes de acción... No se ha desperdiciado el tiempo, pero ese solamente es el punto de partida. Según Humberto Maturana<sup>9</sup>, lo primero es emocionarse, luego razonar y después actuar. Las dos primeras fases —sentir y pensar— están más o menos cubiertas por la mayoría de equipos docentes, ahora vamos a por la tercera: actuar. Y como bien dice William Ury (2000: 209), *de la esperanza realista surge la acción*.

#### 4. Manos a la obra

Si tuviésemos que concentrar en dos las cualidades de los docentes, anticiparíamos a las demás el respeto incondicional a todas las personas<sup>10</sup> y la sed de saber<sup>11</sup>, ya que ambas convierten en impensable la dimisión pedagógica ante los intentos de maltrato o el rechazo a aprender de algunos chicos y chicas.

Las buenas prácticas encaminadas a la creación y mantenimiento de un clima de convivencia sano, asentado en el respeto mutuo, sirven de ejemplo para aquellos centros que se plantean mejorar su realidad presente. No se trata de meras recetas, al contrario, son planteamientos ya experimentados que siguen evolucionando en interacción con diferentes contextos. Hoy en día, un modelo educativo eficiente ha de ser abierto, inacabado y versátil, puesto que no hay otra forma de transformar la complejidad del mundo y encarar los retos que todavía están por venir. De entre los programas más exitosos destacan los de competencia social, inteligencia emocional, filosofía para niños, educación para la diversidad, en valores, por la paz, mediación escolar, tutoría entre compañeros, formación democrática, trabajo cooperativo, resiliencia, comunidades de aprendizaje, dinámicas para la cohesión del grupo, elaboración consensuada de normas, participación activa, voluntariado, consejos de delegados, planes de acción tutorial... todo un conglomerado de posibles intervenciones llenas de alicientes lo mismo

---

<sup>9</sup> Participante en el diálogo *Los conflictos en la vida cotidiana*, celebrado en el marco del *Forum de las culturas* (Barcelona, 13-15 de junio de 2004).

<sup>10</sup> En el denominado *Informe Pérez de Cuellar* (VV.AA.: 1997: 27) realizado por la UNESCO se indica que *en un mundo que se ha familiarizado con la 'limpieza étnica', el fanatismo religioso y los prejuicios sociales y raciales la cuestión clave radica en hallar la manera de sustituir el odio por el respeto*.

<sup>11</sup> Para Edgar Morin (1999) hay siete saberes fundamentales que la educación del futuro debe tomar en cuenta: (1) Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión; (2) Los principios de un conocimiento pertinente; (3) Enseñar la condición humana; (4) Enseñar la identidad terrenal; (5) Enfrentar las incertidumbres; (6) Enseñar la comprensión; y (7) La ética del género humano.

para alumnos que para educadores que, por fin, vuelven a disfrutar de sus respectivos roles.

La gran mayoría de programas enunciados ofrecen garantías de éxito excepto cuando se los “escolariza”, es decir, cuando se trabajan como nuevos temas de estudio en el sentido más académico del término. Y esa sigue siendo todavía una fuerte tentación. Como lo es, también, el pretender ponerse “a la moda” aunque en el fondo todo siga permaneciendo igual, o el adoptar y abandonar una iniciativa tras otra después de introducirlas sin ningún tipo de rigor. Bajo nuestro punto de vista, cuanto antes dejemos de preocuparnos por los currícula y empecemos a ocuparnos de educar emocionalmente, cooperativamente, pacíficamente, pluralmente, teniendo presentes los valores... más coherente y modélica será la formación.

Con ello no nos queremos sumar al desinterés de parte del alumnado, que incluso raya el desprecio, hacia los saberes que la humanidad ha ido acumulando a lo largo de los siglos. Nada más alejado de nuestras intenciones. Aprender es un deseo que se refleja en la mirada de los más pequeños que quieren crecer, ser competentes, opinar, decidir, valerse por sí mismos e independizarse. Luego, a lo largo de la escolarización, parece que se van desanimando y esgrimen el aburrimiento<sup>12</sup>, o la falta de utilidad de aquello que se enseña, como motivo suficiente para negarse a realizar el esfuerzo que requiere la conquista del conocimiento. Pues bien, el saber es un placer no inmediato que requiere la presencia de alguien que encarne la promesa de que el esfuerzo entraña su recompensa y merece la pena en sí mismo.

El bienestar emocional y relacional incide directamente en las condiciones de aprendizaje académico y en el desarrollo cognitivo y viceversa, el placer de aprender mejora la autoestima y el autoconcepto que, a su vez, abren las puertas a una sana sociabilidad. En éste sentido José Antonio Marina (2001: 20) propone concebir la educación como un proyecto ético por lo que *no basta con hacer que el alumno ‘construya conocimientos’, tiene que construir también buenos estilos afectivos y buenos hábitos de comportamiento.*

## **5. La fuerza de la mediación**

Los programas de mediación escolar fomentan la capacidad de trabajar unidos luchando contra los problemas y no contra las personas. Con lo que no sólo comportan ventajas evidentes en cuanto a la prevención e intervención frente a los conflictos, sino también posibilidades innovadoras y transformadoras del propio contexto educativo.

La mediación se basa en el diálogo igualitario, es decir en la posibilidad de hablar de los conflictos cara a cara en un plano de horizontalidad. Se enfoca hacia el futuro, puesto que las personas en conflicto tratan de elaborar un buen pacto que les permita alcanzar sus metas sin necesidad de destruir las

---

<sup>12</sup> Resultan muy claras las críticas de Philippe Meirieu (2004), cuando dice que no se puede fundar la educación en la seducción.

de los demás. Para ello la cooperación, la interdependencia y el respeto hacia las otras personas y para consigo mismo son fundamentales<sup>13</sup>. Una gran ventaja de la mediación radica en que no daña, al contrario, posee una función curativa, ya que reconoce las heridas sin necesidad de abrirlas o hacerlas más profundas<sup>14</sup>.

Sin embargo, la verdadera fuerza de la mediación en el ámbito educativo consiste en que, en realidad, se trata de un proceso genuino de aprendizaje. Los conflictos crean escenarios únicos para aprender, debido a que sacan a la luz quienes somos, agudizan nuestros miedos y deseos y muestran a las claras los recursos de qué disponemos. Cuando se gestionan negativamente, la agresividad generada se suele expresar de forma violenta lo cual, en realidad, acarrea la escalada del conflicto y no su solución. Pero cuando los conflictos se median, la agresividad se canaliza de manera constructiva, siguiendo una secuencia bien pautada de movimientos guiados por la persona mediadora. En el decurso de este proceso, los protagonistas del conflicto aprenden vivencialmente estrategias positivas y efectivas de relación interpersonal, de regulación y expresión de emociones y sentimientos, de comunicación, cooperación, pensamiento reflexivo, creativo, crítico, etc. que les permiten retomar el control sobre sí mismos y autogestionar la mayoría de dificultades con que se van a enfrentar dentro y fuera del centro.

No debemos olvidar, que el rol de mediador escolar, ejercido de manera voluntaria y no profesional, ofrece una experiencia única a quienes se implican activamente en el cultivo de un buen clima de centro<sup>15</sup>. El desarrollo del perfil de la persona mediadora, que es alguien en quien confiar, que sabe escuchar, ponerse en el sitio de los demás, respetarlos profundamente, centrar la comunicación, analizar el conflicto y plantear estrategias de salida, forma y enriquece humanamente a los miembros del equipo de mediación.

## 6. Resultados de las principales investigaciones

La cantidad de estudios existentes sobre mediación escolar nos ofrece una clara idea de que nos hallamos ante un campo en expansión. La mayoría de investigaciones que aquí reseñamos proceden de Norteamérica, por el hecho de que los programas de mediación escolar llevan funcionando allí desde principios de los setenta<sup>16</sup>.

Estas investigaciones destacan, en primer lugar la incidencia de los programas de mediación escolar en el aumento de competencias sociales del

---

<sup>13</sup> Para Sebastià Serrano (2000: 12) *la persona con valores de futuro ha de ser, de alguna manera, interdisciplinaria, multifuncional y polivalente, es decir, una persona más acostumbrada a moverse por las redes o a establecer puentes de contacto que no a vigilar encarnizadamente el mantenimiento de las fronteras.*

<sup>14</sup> Según William Ury (2000: 170), *un conflicto no se puede considerar totalmente resuelto hasta que haya comenzado a sanar la relación dañada.*

<sup>15</sup> En la escuela de Summerhill, fundada por Alexander S. Neill hacia 1923 y máximo exponente de las pedagogías antiautoritarias, existía ya la figura del *ombudsman* para la regulación de la convivencia (Puig, 2001).

<sup>16</sup> Para profundizar en los orígenes e historia de la mediación escolar ver Boqué (2002).

alumnado (Close y Lechman, 1997; Cohen, Compton y Diekmann, 2000; Jones, 1998; Van Slyck y Stern, 1999). Hecho que redundará en una mayor efectividad en la solución de los problemas cotidianos, indicada por la disminución de las intervenciones del adulto y por la mejora de las estrategias de relación interpersonal alumno-profesor (Bersgaard, 1997; Cunningham *et al.*, 1998; Jones y Bodtker, 1999; Smith, 1993, 1996). Lo cual, a su vez, se traduce en un comportamiento positivo ante los conflictos cuantificado en la disminución de expedientes disciplinarios y conductas violentas, vandálicas o disruptivas (Smith, 1995; Thompson, 1996).

Desde un enfoque más holístico, las investigaciones apuntan directamente a la repercusión de la mediación en la transformación del sistema educativo, la mayor implicación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, la comprensión y aceptación de nuestra diversidad y el impulso a la participación ciudadana que traspasa, incluso, las puertas de la escuela (Hartman y Chesley, 1997; Hill, 1996, Johnson *et al.*, 1997).

Por supuesto, no todos los estudios connotan positivamente la introducción de la mediación en los centros educativos. Entre las principales críticas se señala la ausencia de supervisión en la actuación de los alumnos mediadores (Hessler, Hollis y Crow, 1998), se cuestiona si los niños y niñas disponen de la madurez suficiente para hacerse cargo del proceso (Long *et al.*, 1998) y se advierten posibles problemas en las relaciones con sus compañeros (Humphries, 1999). El estudio de Webster (1993) ya planteó serias dudas sobre la bondad del tratamiento individualizado de los conflictos mediante la mediación debido, especialmente, a que el origen de determinadas situaciones responde a una problemática mucho más extensa inscrita en el funcionamiento institucional. Otros autores refuerzan la anterior idea en tanto consideran imperativo que la cultura del centro sea congruente con los principios éticos de la mediación (Jones y Kmitta, 2000; Johnson y Johnson, 1999).

Igualmente, se detectan vacíos en la investigación realizada hasta el presente. No se dispone todavía de estudios longitudinales rigurosos que muestren cual ha sido la evolución y transferencia de la mediación (Gentry y Benenson, 1998). Tampoco está totalmente claro que, como se suele afirmar, la implementación de la mediación revierta en el aumento del rendimiento académico (Bozzone, 1994; Zhang, 1994). La figura del docente en relación a los programas de mediación ha estado, hasta ahora, insuficientemente tratada (Jones i Kmitta, 2000) y, en bastantes ocasiones, las investigaciones realizadas no cumplen con los requisitos de una evaluación científica, al menos esta es la conclusión del estudio metaevaluativo conducido por Kmitta (1999).

Cuando se comparan los resultados obtenidos después de la aplicación de un programa comprensivo o de un currículum de mediación escolar con los resultados de un programa de mediación entre compañeros, se observa una amplia mayoría de estudios a favor de la mayor efectividad de un programa comprensivo (Greene, 1998; Johnson y Johnson, 1999; O'Donnell, 1999). También hay quien no encuentra diferencia significativa entre un modelo y



otro, aunque constata resultados positivos en ambos casos (Jones, 1998). Harris (1999), adoptando una postura ecléctica, llega a la conclusión de que la fórmula más acertada consiste en combinar la práctica de la mediación con un currículum que forme a todo el alumnado.

Jones y Kmitta (2000), en el informe presentado en la reunión de investigadores celebrada en Washington el mes de marzo de 2000 y organizada conjuntamente por el Departamento de Educación de los EEUU y CREnet, la red de resolución de conflictos en educación<sup>17</sup>, ponen de manifiesto que las mejoras en el clima escolar que se derivan de la aplicación de un programa de mediación son superiores en las escuelas de primaria que en las de secundaria.

## 7. Descubrir la mediación en la educación primaria

En esta etapa educativa, los niños y niñas van a la escuela con ilusión, les gusta darse cuenta de que cada día aprenden algo nuevo, sentir como crecen, palpar su propio progreso y presumir ante familiares y amigos de sus logros. Cuando les preguntamos si hay algo de la escuela que les desagrade, los niños y las niñas de edades comprendidas entre los seis y los doce años raramente piensan en alguna materia o en algún profesor o profesora con quien no han establecido un vínculo especial. En general, aquello que les estropea la vida en la escuela son las peleas, zancadillas, mentiras, burlas y exclusiones del grupo. Sin embargo, las expresiones de disgusto y malestar ante tales hechos no significan que los niños y niñas dispongan de un repertorio de recursos donde elegir la respuesta más adecuada a los problemas de cada día, por lo que frecuentemente acaban reaccionando exactamente con la misma conducta que les molesta<sup>18</sup>. Los docentes que trabajan en educación primaria tienen un noventa por ciento de posibilidades de obtener idéntica respuesta cuando interpelan a un alumno o alumna sobre por qué pegó o insultó a un compañero: “porqué él empezó”.

La dinámica negativa y fatalista del conflicto convierte en “justo” el hecho de defenderse mediante actos violentos que, para ser efectivos, siempre deberán acarrear un daño superior al infringido anteriormente. Esta norma no escrita es casi una ley por lo que la manera más extendida de conseguir algo en la escuela suele ser mediante el uso de la fuerza. No obstante, cuando los niños enriquecen su repertorio de respuestas ante el conflicto y aprenden a expresar verbalmente lo que desean, a negociar colaborativamente y a crear alternativas innovadoras, todo cambia. Sabemos que cuando se produce un conflicto entre dos compañeros el resto de niños y niñas son testimonios de lo que sucede y ello les convierte en actores potenciales del conflicto que, convenientemente preparados, pueden influir positivamente en su desenlace sin necesidad alguna de silenciarlo o avivarlo con sus miedos.

---

<sup>17</sup> Actualmente CREnet se ha integrado en una organización de mayor alcance denominada Asociación for Conflict Resolution (ACR).

<sup>18</sup> En el estudio titulado *Conflictos de niños* (Boqué, 2000) se exponen los resultados de una investigación llevada a cabo en varios centros de educación primaria sobre las estrategias y estilos de comportamiento de los niños y niñas ante el conflicto.

En la escuela primaria, la mediación no debería ser un servicio exclusivo integrado por unas cuantas personas a las que recurrir en caso de conflicto. Desde una concepción mucho más amplia, la mediación podría vertebrar el currículum social del centro, dado que todos los niños y niñas necesitan explorar y desarrollar nuevas formas relacionales que les permitan gestionar las distintas situaciones de la vida diaria de manera no violenta y dialogante.

Como docentes somos conscientes de que invertimos un tiempo considerable en pacificar el grupo, especialmente después del recreo y de la hora de comer. Los alumnos ven al maestro como un recurso para resolver los problemas en que se meten, parece que decírselo a su tutora o tutor es la solución más correcta. Lo cierto es que a los educadores —docentes y familias— nos corresponde casi siempre juzgar y tomar decisiones sobre problemas que, con las herramientas adecuadas, los mismos niños y niñas podrían reconducir positivamente. ¿No sería preferible invertir nuestro tiempo en educar al alumnado para que sepa afrontar por sí mismo la mayoría de conflictos cotidianos?.

La mediación, sin embargo, no se enseña: se descubre. Ningún maestro o maestra puede dar una clase magistral de mediación, puesto que los conflictos y la manera de enfrentarse a ellos forman parte de la vida. De manera que la didáctica de la mediación es, también, vivencial. Maestros y maestras devienen observadores, escuchan, formulan preguntas, incitan a la elaboración de hipótesis y crean verdaderos laboratorios de experimentación donde los principales ingredientes son los conflictos, la comunicación, la participación activa, la convivencia pacífica... y, lógicamente, el proceso de mediación.

La mediación se incorpora al aula de la manera más natural, como una actividad más que se realiza en un momento específico o formando parte de las diferentes áreas. También podemos dedicarle una franja horaria semanal o, simplemente, impartir un taller de mediación. En cualquier caso, resulta totalmente recomendable reservar un rincón en la clase, con tres sillas y quizás algún póster, fotografías u otros materiales que recuerden a los niños y niñas la posibilidad de mediar en los conflictos. Este espacio recibe un nombre, elegido entre todos y todas: la puerta de la paz, el rincón del pensamiento, las sillas de arreglar problemas... y se utiliza voluntariamente siempre que un par de compañeros o compañeras lo necesiten.

El proceso de mediación responde, en realidad, a un pequeño ritual que, atendiendo a las edades de los niños y niñas puede simplificarse, aunque salvaguardando con el máximo rigor sus movimientos y características esenciales. El mediador o mediadora dice: (1) “Deseo hablar contigo, por favor, ¿quieres venir?”; luego le pregunta a cada uno por separado: (2) “¿Qué te pasa y cómo te sientes?”; a continuación hace de espejo: (3) “Así que lo que a ti te sucede es que... ¿verdad?”; después resume el problema: (4) “Si lo entiendo bien lo que a vosotros os preocupa es... ¿no es cierto?”; entonces les propone que inventen alternativas para salir del conflicto: (5) “¿Podéis pensar ideas para solucionar el problema?”; en seguida les pregunta: (6)

“¿Alguna de estas ideas os gusta a los dos?”; para acabar les pide (7) “¿Queréis intentarlo?” y, a modo de cierre de todo el proceso: (8) “¿Nos damos un abrazo?”.

Descubrir la mediación significa saberse agente de paz. Ello no conlleva la desaparición de los conflictos de la escuela, aunque sí una lectura constructiva desde el protagonismo y la responsabilidad compartida.

## 8. Las redes de mediadores en la educación secundaria

En la mayoría de comunidades del Estado español la mediación se ha introducido antes en los centros de secundaria que en los de primaria. Las dificultades de los institutos para encajar toda la población adolescente, sea cual fuere su base de conocimientos, intereses o perspectivas de futuro, con un profesorado muy bien preparado en cuanto a los conocimientos específicos de su materia, pero con cierta carencia de estrategias didácticas, han empujado hacia la adopción de recursos dirigidos a conciliar la importancia innegable de los contenidos académicos de cada área con una visión integral del alumnado, de sus inquietudes y necesidades en el terreno más personal.

Los programas de mediación suelen introducirse desde el exterior, generalmente a través de un asesor o asesora que se encarga de la formación de un equipo de personas seleccionadas para convertirse en futuros mediadores y mediadoras<sup>19</sup>. Cabe destacar que este núcleo inicial se halla compuesto por padres, madres, chicos, chicas, docentes y personal de la administración y servicios que aprenden conjuntamente los principios y las estrategias de la mediación. Esta manera de trabajar unidos es uno de los mayores logros, puesto que se promueve el diálogo igualitario y el conocimiento mutuo entre todos los miembros en el centro que pasan a ser verdaderos compañeros<sup>20</sup>.

En el momento de poner en funcionamiento la mediación suelen surgir tres debates: el primero, cuestiona qué tipología de conflictos han de mediar; el segundo, se ocupa de dilucidar quién puede acceder al servicio y si también los adultos van a usar la mediación a la hora de resolver sus conflictos; y el tercero, intenta dirimir qué interferencias se darán entre la mediación y el reglamento de régimen interior del centro. Conviene aclarar estas dudas razonables a sabiendas de que no tienen una respuesta unívoca, ya que cada instituto y equipo de mediadores se miden en su propio terreno y deciden cómo quieren empezar. Al principio es preferible establecer unos límites bien definidos para favorecer tanto la aceptación como el éxito de las incipientes mediaciones. Como es lógico, se comienza por mediar conflictos de consecuencias poco graves para el centro, originariamente entre alumnos

<sup>19</sup> Los equipos de asesoramiento pueden provenir de las universidades, de asociaciones de mediación o, como en el caso de Cataluña, del mismo Departamento de Educación.

<sup>20</sup> En la *Guía para elaborar un Proyecto Integral de 'Escuela: Espacio de Paz'* (2004: 37) se expone claramente que una de las condiciones fundamentales para la mejora de la convivencia escolar es la *totalidad (implicación de todos los miembros de la comunidad educativa)*.

—aunque dejando la puerta abierta para aquellos adultos que quieran acudir voluntariamente— y se actúa en paralelo con el régimen normativo del centro que, de todos modos, tiene que hacerse efectivo.

La mediación se introduce en los centros sin prisa, pero sin pausa. Se calcula una media de tres años para su consolidación —formación del equipo inicial, experimentación y oficialidad— por lo que no hay ninguna necesidad de precipitarse, ni de chocar con otras iniciativas que pueden ser igualmente valiosas.

Para que un programa de mediación rinda al cien por cien, han de darse ciertas condiciones<sup>21</sup>:

1. Obtener el apoyo de la mayoría de personas del centro, especialmente de los adultos y del equipo directivo. La mediación no es cosa de niños, por ello compartir una misma actitud y un lenguaje conciliador es fundamental en vistas a dar valor y generar confianza hacia los canales de gestión positiva de los conflictos.
2. Evitar divisiones inútiles entre quienes defienden la intervención mediadora y quienes la rechazan. El objetivo común no es otro que gozar de un buen clima de convivencia, por consiguiente, el reto de un buen equipo de mediación es avanzar convenciendo, nunca imponiendo.
3. Utilizar las estrategias de mediación de manera informal y extensa. Cuando se es protagonista de un conflicto, lo más natural es intentar resolverlo personalmente para lo cual el modelo y las herramientas empleadas en mediación siguen siendo válidas.
4. Promover mediaciones siempre que se dé un conflicto susceptible de ser resuelto entre sus protagonistas. La presencia de la mediación en el centro debe notarse en los tablones de anuncios, revista escolar, web, agenda y sobretodo en los planes de acción tutorial. La normalización del proceso de mediación se consigue, verdaderamente, cuando cualquier persona conoce qué es e incluso la recomienda.
5. Mantener a los chicas y chicos mediadores motivados y comprometidos con su labor promoviendo el reconocimiento del servicio que prestan al centro, impulsando la celebración de jornadas de alumnos mediadores<sup>22</sup>, escuchando sus propuestas y sugerencias y abriéndoles la posibilidad de dar charlas a sus compañeros u otros centros de la zona.
6. Incluir formalmente la mediación en los documentos del centro regulando, así, los canales de gestión de conflictos y dándolos a conocer oficialmente a cualquier persona de la comunidad educativa.

---

<sup>21</sup> Basamos estas conclusiones en el trabajo de implementación de programas de mediación en centros docentes de secundaria de Cataluña, desarrollado intensivamente a lo largo de cuatro años.

<sup>22</sup> El primer encuentro de jóvenes mediadores de Cataluña, con la participación de más de 200 alumnos, se celebró en Tarragona en junio de 2004.

7. Prever la continuidad del servicio de mediación tomando conciencia de la realidad cambiante del centro, adecuarse a las demandas reales, ser fácilmente asequible, superar variaciones en la plantilla y planificar la renovación del alumnado mediador.
8. Realizar formación en acción para perfeccionar las capacidades de los mediadores y mediadoras mediante sesiones de debate, revisión de casos, lecturas, conferencias y prácticas, sin olvidar la importancia de evaluar el funcionamiento del equipo y de dar a conocer el trabajo desarrollado a través de una breve memoria.

## **9. Diálogo, convivencia y paz en nuestra vida cotidiana**

Entramos en la escuela con una sonrisa en los labios, nos saludamos y hacemos saber a los demás que les deseamos un buen día. Escuchamos las opiniones de las otras personas, nos comunicamos con ellas con el gesto, la mirada, captamos su timbre de voz y, entonces, ya estamos listos para el intercambio de ideas, la superación de conflictos y la invención de futuros posibles.

Nuestra vida cotidiana está compuesta de pequeños momentos de paz que, sumados unos a otros, producen un efecto multiplicador. Al igual que el mal humor, el nerviosismo y el estrés se contagian, la sonrisa, la alegría y la calma también se transmiten.

En la escuela existen escenarios de encuentro imprevistos: puertas, pasillos, rincones en el patio de recreo, esquinas y rellanos en la escalera, espacios que son de todos y de nadie. En estos lugares sin importancia se producen intercambios significativos que incorporamos a la colección de vivencias del día que, más adelante, se convertirán en nuestros recuerdos. Las novedades, los sucesos singulares, los estados de ánimo o los proyectos más inmediatos de las personas de la escuela nos llegan en momentos tan inesperados como irrepetibles.

Nuestra vida cotidiana está compuesta de vínculos que nos acercan y separan de las demás personas. Todos somos espejos que reflejan el propio entorno, pero no nos vemos a nosotros mismos si no es a través de alguien que, a su vez, nos refleja. La convivencia es una necesidad humana y, por ello, merece la pena convertirla en arte.

Huir, no hacer nada ante los conflictos que nos plantea el día a día no equivale a vivir en paz<sup>23</sup>. Al contrario, permanecer impasible ante las dificultades contribuye a perpetuar las injusticias. Construir la paz conlleva

---

<sup>23</sup> Tal y como se afirma en el documento *Convivencia escolar y resolución de conflictos* (2004: 51): *la cultura de la paz se basa en el equilibrio o armonía de los seres humanos en tres niveles (personal, nacional e internacional)*.

compromiso, participación activa, toma de decisiones, cooperación y consenso<sup>24</sup>.

Nuestra vida cotidiana está compuesta de grandes desafíos porque el proceso de humanización todavía no ha acabado. Las escuelas son encrucijadas de paz donde el azar ha reunido una pequeña muestra de personas con cerebros, corazones, manos y piernas para avanzar serenamente hacia un futuro donde el diálogo, la convivencia y la paz son los fundamentos de todas las vidas. ¡Sigamos adelante!

## Referencias

- Bergsgaard, M. (1997). "Gender issues in the implementation and evaluation of a violence-prevention curriculum." *Canadian Journal of Education*, **22**, 33-45.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- Boqué, M.C. (2000). "Conflictos de niños." En VVAA, *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (pp. 81-98). Barcelona: Graó i Laboratorio Educativo.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo d'activitats, etapes primària i secundària*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Boqué et al. (2002). "Mediar és educar". *Perspectiva escolar*, **262**, 27-34.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona: Gedisa.
- Bozzone, M. A. (1994). "Spend less time referring and more time teaching." *Instructor*, **104**, 88-93.
- Close, C. L. y Lechman, K. (1997). "Fostering youth leadership: students train students and adults in conflict resolution." *Theory into Practice*, **36**, 11-17.
- Cohen, J.; Compton, R. y Diekmann, C. (2000). "Conflict resolution education and social emotional learning programs: a critical comparison of school-based efforts". *The Fourth R*, vol. **90**, 1-6, 20.
- Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Cunningham, C.E. et al. (1998). "The effects of primary division, student-mediated programs on playground aggression". *Journal of Child Psychiatry and allied disciplines*, Vol. **39** (5), 653-662.
- Entelman, R. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Fernández Enguita, M. (2001). "El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o de la solución". *Cuadernos de pedagogía*, **304**, 12-17.
- Gentry, D.B. i Benenson, W.A. (1998). "School to home transfer of conflict management skills among school-age children". *Families in Society*, Vol. **74** (2), 67-73.
- Greene, M. B. (1998). "Youth violence in the city: The role of educational interventions." *Health Education and Behavior*, **25**, 175-193.
- Harris, I. M. (1999). "A summer institute on nonviolence". A L. R. Forcey i I. M. Harris (eds.), *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 309-329). New York: Peter Lang.
- Hartman, D. M. y Chesley, G. (1997). "When problems arise at school: how schools and parents can work together." *NASSP Bulletin*, **81** (591), 81-84.
- Hessler, R.M.; Hollis, S. y Crowe, C. (1998). "Peer Mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence". *Mediation Quarterly*, vol. **15** (3), 187-198.
- Humphries, T.L. (1999). "Improving peer mediation programs: students experiences and suggestions". *Professional School Counseling*, Vol. **3** (1), 13-20.
- Johnson, D. W. et al. (1997). "The impact of conflict resolution training on middle school students." *Journal of Social Psychology*, **137**, 11-21.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). "Los alumnos como pacificadores: cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos.", A F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires: Paidós.

<sup>24</sup> Bonafé-Schmitt (2000: 12) considera que el conflicto *contribuye, en cierta forma, a la regulación social, a inventar nuevas normas y reglas de vida en común.*

- Jones, T. (1998). "Comprehensive Peer Mediation Evaluation Project". *The fourth R*, **82**, 6-10.
- Jones, T.S. y Bodtker, A.M. (1999). "Conflict education in a special needs population". *Mediation Quarterly*, **Vol. 17 (2)**, 109-124.
- Jones, T. y Kmitta, D. (2000). "Report from the USDE/CREnet CRE Research and Evaluation Symposium". *The Fourth R*. **vol. 91, 1**, 3-6.
- Kmitta, D. (1999). "Pasado y futuro de la evaluación de los programas de resolución de conflictos escolares." En F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 275-300). Buenos Aires: Paidós.
- Long, J.J. et al. (1998). "Exploring the cognitive and affective capacities of child mediators in a 'successful' peer mediation program". *Mediation Quarterly*, **Vol 15 (4)**, 289-302.
- Marina, J.A. (2001). "Profesores para un mundo ultramoderno". *Cuadernos de pedagogía*, **304**, 18-21.
- Meirieu, P. (2004). *Referentes para un mundo sin referentes*. Barcelona: Graó.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Morin, E. ; Roger Ciurana, E.; y Motta, R.D.(2002). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- O'Donnell, H.C. (1999). "From the eyes of students: An in-depth study of a fourth grade peer mediation class". *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, **Vol 60 (2A)**, 0341.
- Puig, J.M. (2001). "Alexander S. Nelly y las pedagogías antiautoritarias". En J. Trilla (coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 151-176). Barcelona: Graó.
- Santos Guerra, M. A. (1995). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- Serrano, S. (2000). *Comprende la comunicació. El llibre del sexe, la poesia i l'empresa*. Barcelona: Proa.
- Smith, M. (1993). "Some school-based violence prevention strategies". *NASSP Bulletin*, **77 (557)**, 70-75.
- Smith, M. (1995). "Mediation for children, youth, and families: A service continuum". *Mediation Quarterly*, **Vol. 12 (3)**, 277-283.
- Smith, M. (1996). "Strategies to reduce School Violence: The New Mexico Center for Dispute Resolution." En A. M. Hoffman (ed.), *Schools, violence and society* (pp. 256). Westport, CT: Praeger.
- Thompson, S. M. (1996). "Peer mediation: a peaceful solution." *School Counselor*, **44**, 151-154.
- Tuvilla Rayo, J. (2004). *Guía para elaborar un Proyecto Integral de "Escuela: Espacio de Paz"*. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.
- Ury, W.L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires: Paidós.
- Van Slyck, M. y Stern, M. (1999). "A developmental approach to the use of conflict resolution interventions with adolescents". En L. R. Forcey y I. M. Harris (eds.), *Peacebuilding for adolescents. Strategies for educators and community leaders* (pp. 177-194). New York: Peter Lang.
- VV.AA. (1997). *La nostra diversitat creativa. Informe de la Comissió Mundial sobre Cultura i Desenvolupament presidida per Javier Pérez de Cuéllar*. Barcelona: Centre UNESCO de Catalunya.
- Webster, D.W. (1993). "The unconvincing case for school-based conflict resolution programs for adolescents". *Health Affairs*, **12 (winter)**, 126-141.
- Zhang Quanwu (1994). "An intervention model of constructive conflict resolution and cooperative learning." *Journal of Social Issues*, **50**, 99-116.