



Anales de Psicología

ISSN: 0212-9728

servpubl@fcu.um.es

Universidad de Murcia

España

Pulido, Rosa; Martín-Seoane, Gema; Lucas-Molina, Beatriz
Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica
restaurativa

Anales de Psicología, vol. 29, núm. 2, mayo, 2013, pp. 385-392

Universidad de Murcia

Murcia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244012>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Orígenes de los Programas de Mediación Escolar: Distintos enfoques que influyen en esta práctica restaurativa

Rosa Pulido^{1*}, Gema Martín-Seoane² y Beatriz Lucas-Molina³

¹ Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Nacional de Educación a Distancia

² Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid

³ Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad de La Rioja

Resumen: El objetivo del presente artículo es analizar los orígenes de la mediación escolar y de las disciplinas de las que se nutre. El tener una mejor comprensión de los diferentes enfoques relacionados con la mediación, así como la terminología a ella asociada (justicia restaurativa, grupos cooperativos, alumnos ayudantes, etc.), permitirá tener una visión más amplia de sus posibilidades. Para ello se ha llevado a cabo una revisión desde las primeras aportaciones de los grupos indígenas, que aplicaban este tipo de conciliación en el seno de la comunidad, hasta la incorporación de esta forma de resolver conflictos al contexto judicial, a través de la justicia restaurativa. Junto con esta disciplina, la más ampliamente estudiada, hay otras áreas que han influido en el desarrollo de los programas de mediación en el contexto escolar, como son los programas de aprendizaje cooperativo o los programas de apoyo entre iguales. Finalmente se plantearán una serie de conclusiones insistiendo en cuáles son las aportaciones de cada uno de estos enfoques, lo cual ayudará a una mejor aplicación de esta intervención.

Palabras clave: Ayuda entre iguales; aprendizaje cooperativo; diálogos restaurativos; grupos restaurativos; justicia restaurativa; prácticas restaurativas; mediación; mediación entre iguales.

Title: Origins of the School Mediation Programs: Different approaches that influence this restorative practice.

Abstract: The objective of the present article is to analyze the origins of school mediation and the disciplines that support it. A better knowledge of these different approaches and the terminology related (restorative justice, cooperative groups, supporting students, etc.) allows a broader understanding of its possibilities. To achieve this objective, a literature review was conducted: of aboriginal groups who use a concept of conciliation within their community, the incorporation into the judicial system, in addition to other areas that have influenced the development of mediation programs in educational settings, such as cooperative learning and peer support programs. Finally conclusions are presented, analyzing the contributions of each approach, which will result in better implementation of this intervention approach.

Key words: Peer support; cooperative learning; restorative dialogues; restorative groups; restorative justice; restorative practices; mediation; peer mediation.

Introducción

La convivencia escolar es uno de los temas clave en educación en las últimas décadas. Los programas de mediación escolar pueden convertirse en una propuesta de intervención de gran repercusión, siempre y cuando ésta esté adecuadamente implementada. Estos programas, como muchas otras innovaciones educativas, suponen un esfuerzo por parte del profesorado, que si no cuenta con el conocimiento y el apoyo necesario, pueden convertirse en experiencias frustrantes. Una de las conclusiones de la presente revisión teórica es que la implantación de este tipo de programas, sin la adecuada comprensión de los mismos, puede ser incluso contraproducente. Como una profesora y especialista en mediación (Mari Luz Sánchez García-Arista) señaló una vez: “hay centros educativos que pueden estar convirtiéndose en tierra quemada en la que luego va a ser mucho más complicado intentar implantar algo nuevo o modificar lo ya existente”. Por otro lado, parece totalmente paradójico que los programas de mediación lleven años instaurados y funcionando adecuadamente en los sistemas de justicia juvenil, un ámbito que podría parecer a priori bastante más punitivo que el contexto escolar. Éste es otro de los aspectos que se analizará en este artículo.

Para una mejor aproximación al texto, a continuación se presenta un resumen de su estructura: En primer lugar, se presenta una breve descripción de este tipo de intervencio-

nes y, en concreto, de la mediación entre iguales. En segundo lugar, se planteará una revisión histórica sobre su origen y se analizará, en función de las aportaciones de distintos enfoques, cómo se ha ido incorporando a los centros educativos en diversos lugares del mundo. En un último apartado, se presentarán las conclusiones de la presente revisión, en las que se plantearán las aportaciones de cada una de las perspectivas analizadas. Consideramos que esta visión global ayudará a los profesionales de la educación a desarrollar una comprensión más profunda de las posibilidades que ofrece a la hora de poner en marcha su implementación. Por otro lado, también consideramos que este artículo puede servir de reflexión a aquellos otros educadores que aún no han utilizado este tipo de intervenciones. Este texto proporcionará tanto a profesionales que ya estén aplicando estos programas, como a aquellos que sientan curiosidad por el tema, una visión general sobre esta herramienta educativa y sus posibilidades, así como la oportunidad de contextualizarla en el marco más amplio de las prácticas restaurativas.

Definición actual de los programas de mediación escolar

La mediación es una técnica que intenta ayudar a que personas enfrentadas puedan entender su conflicto de una forma más constructiva, intentando buscar formas colaborativas de solucionarlo. Para ello, se basa en la ayuda de una tercera persona, llamada mediador o mediadora, que facilita el análisis de lo ocurrido, así como las posibles soluciones de cara al futuro. La mediación es un proceso estructurado, con unos pasos y unas herramientas conocidos y manejados por el mediador. Éste debe caracterizarse por su neutralidad e im-

* Dirección para correspondencia [Correspondence address]:
Rosa Pulido Valero. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. C/ Juan del Rosal, 10, 28040, Madrid (España).
E-mail: rpulido@psi.uned.es

parcialidad, ya que su función es la de ayudar o asistir a las partes enfrentadas a que ellas mismas puedan entender lo que les está ocurriendo y cómo quieren solucionarlo. Teniendo en cuenta la gran diversidad de definiciones de mediación existentes, se pueden extraer las siguientes características comunes (Pulido, Fajardo, Pleguezuelos y De Gregorio, 2010b): 1) se trata de una intervención que pretende alcanzar un acuerdo mutuo entre las personas enfrentadas; 2) siempre cuenta con la participación voluntaria de las partes (tanto en la asistencia como en el acuerdo al que se llega); 3) siempre es necesaria la intervención de una tercera persona neutral (el mediador o mediadora); y 4) es un procedimiento alternativo a la dinámica tradicional de confrontación (ganadores/perdedores), ya que su finalidad primordial es transformar el conflicto en una situación más positiva para todos los implicados, cuidando la relación entre ellos.

En el caso del contexto escolar, el uso de la mediación viene precedido por una preocupación por garantizar al alumnado una educación integral de calidad, que les proporcione habilidades que les hagan ciudadanos más comprometidos y responsables (Martín-Seoane, 2008). Su metodología suele implicar a parte del profesorado, a padres/madres de alumnos y a personal no docente del centro, para que actúen como mediadores. Incluso una de las propuestas consiste en la formación del propio alumnado, para que lleven a cabo lo que han sido denominados programas de mediación entre iguales (o utilizando el término anglosajón *peer mediation*). Esta posibilidad de intervención se plantea como una alternativa a la tradicional actuación de los adultos, en las que son éstos quienes resuelven siempre los conflictos entre jóvenes (Bickmore, 1997, 1999, 2002; Johnson y Johnson, 2001, 2004). Esta aportación es especialmente importante si consideramos que, por un lado, en la mayor parte de los casos en estas situaciones el alumnado prefiere acudir a pedir ayuda a sus compañeros/as de clase antes que al profesorado (Martín-Seoane, Pulido y Vera, 2008); y que, por otro lado, el alumnado con más problemas de comportamiento violento presenta carencias en las habilidades de relación interpersonal con sus iguales tanto en el contexto escolar como en el ocio (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2011). Por ello, dichos alumnos se pueden ver beneficiados por este tipo de intervenciones educativas con las que podrán aprender estrategias positivas para resolver por sí mismos estas situaciones, así como “airear” sus conflictos en presencia de terceros entrenados para ellos (Casella, 2000). En una meta revisión sobre la implementación de este tipo de programas, analizando 43 estudios principalmente anglosajones, se concluyó que el alumnado puede llevar a cabo este tipo de meditaciones satisfactoriamente (Burrell, Zirbel y Allen, 2003).

Orígenes de la mediación y su posterior desarrollo en la justicia restaurativa

El concepto de mediación, en las “culturas modernas”, surge de la justicia restaurativa o reparadora, y se origina principalmente en Estados Unidos y Canadá, en la década de los

setenta, en el ámbito de la delincuencia juvenil. Aunque realmente los antecedentes deben remontarse hasta diversos grupos indígenas, que mantienen este tipo de prácticas hasta hoy día. Esta filosofía de dejar que “la comunidad” solucione por sí misma lo ocurrido se recogió posteriormente en el sistema judicial de numerosos países. En estas intervenciones, siguiendo la misma filosofía de los grupos indígenas, se ofrece la posibilidad de dar una solución a lo ocurrido entre infractor y víctima, sin tener que recurrir a un proceso judicial y con la intención de que el infractor pueda comprender las consecuencias de su comportamiento, especialmente sobre las personas afectadas (McCluskey et al., 2008).

La mediación en los grupos indígenas: el ejemplo de Nueva Zelanda y Australia

El origen de cualquier intervención que busque relacionar a los afectados, a la hora de solucionar un problema de convivencia, como es el caso de la mediación, suele situarse en Nueva Zelanda y Australia, donde las comunidades indígenas plantean la necesidad de tener un enfoque basado “en toda la comunidad” (Zehr, 2002). Como ejemplo concreto podemos citar el grupo étnico Maorí, de Nueva Zelanda, que lleva a cabo lo que denominan “encuentros” (*hui*) entre los miembros de la comunidad durante tanto tiempo como las personas lo consideren necesario para resolver su conflicto (Wearmouth, McKinney y Glynn, 2007). Se entiende que la conducta inapropiada perturba a la comunidad como un todo y que, por lo tanto, toda la comunidad debe verse incluida en la resolución de lo ocurrido. En la medida de lo posible, todas las personas implicadas deben intervenir en la resolución. Se le da importancia fundamentalmente a la conciliación víctima-autor-comunidad, más que a la imposición de una sanción o pena. Busca restaurar el desequilibrio creado, identificando daños, necesidades y obligaciones. Para ello se pide tanto a miembros de la familia extensa como a miembros de la comunidad que participen en una discusión, “círculo” o “conferencia” con el infractor, en relación al daño causado (Zehr, 2002). La filosofía que estos grupos indígenas nos han transmitido es la importancia de cambiar el centro de atención, situado únicamente en el individuo, para redirigirlo al modo de cuidar la relación entre aquellos que se han visto afectados. Las costumbres de estos grupos nos enseñan que en este tipo de situaciones se promueve el proceso de comunicación entre todos los afectados y la asunción de una responsabilidad colectiva (Wearmouth, et al., 2007).

El origen de este tipo de intervenciones, además, cobra especial relevancia si tenemos en cuenta el hecho de que los mismos grupos indígenas que previamente habían resuelto sus conflictos en el seno de la comunidad, han sido los que más discriminaciones han sufrido y han estado más sobre-representados en el sistema de justicia y en el número de sanciones/expulsiones de centros educativos (Bickmore, 1997; Drewery, 2004; McCluskey et al., 2008).

La mediación en el sistema legal: primeras aplicaciones prácticas en los años setenta y posterior desarrollo teórico

El concepto de justicia restaurativa en las culturas modernas puede entenderse en contraposición al de justicia retributiva o punitiva, desarrollado previamente. Este último hace referencia a la intervención sancionadora ante un delito, y se enmarca dentro de perspectivas que plantean que ante una conducta inadecuada la intervención debe limitarse al castigo. Como algunos autores han planteado anteriormente, entre ellos Drewery (2004), esta perspectiva se basa en la creencia popular de que ante la infracción de una norma es necesario actuar de acuerdo al “ojo por ojo, diente por diente”. En la justicia retributiva la conducta delictiva se ve como una ofensa al Estado, que debe responder con una sentencia y un castigo de acuerdo con la ley; mientras que en la justicia restaurativa, el foco primordial está en el impacto de la conducta inadecuada en las relaciones sociales y el impacto emocional.

Las primeras intervenciones de justicia restaurativa se realizaron en Canadá y en Estados Unidos, utilizando el procedimiento de llevar a cabo un encuentro víctima-infractor. El primer proyecto fue en Ontario-Canadá, en 1974. En él, dos jóvenes que habían causado daños en unas 22 propiedades fueron enviados a conversar con las víctimas y a llegar a un acuerdo para el pago de los daños ocasionados. De hecho, como recoge Zehr (2004) a través del testimonio obtenido de uno de los facilitadores del encuentro, literalmente lo que les dijeron fue “Llamad a esa puerta y decid que sois los infractores. Nosotros estaremos aquí detrás de vosotros”. No se puede decir que esta intervención, que se identifica como el primer caso de mediación en la historia moderna, se basara en los principios de facilitar el diálogo propiamente dicho (más allá de llevar a los chicos hasta la puerta de sus víctimas). Pero, en cualquier caso, significó el arranque de un movimiento en el que se asume que las personas pueden arreglar sus conflictos sin necesidad de la intervención del sistema legal. Posteriormente, en Elkhart, Indiana (Estados Unidos), comenzó en 1978 un programa a pequeña escala a cargo de oficiales de libertad condicional. Este tipo de intervenciones de justicia restaurativa se llevaban a cabo en lo que se denominaron centros de mediación comunitaria. Durante la década de los ochenta se concibieron los denominados *Neighborhood Justice Centers* (o “Centros de Justicia para el Vecindario”). Las aplicaciones de la justicia restaurativa en Estados Unidos y Canadá se han desarrollado fuera del proceso penal y muy vinculadas a estos centros comunitarios, en los que se llevaban a cabo las mediaciones. Por otro lado, el inicio y desarrollo de los programas de justicia restaurativa en Europa se produjo posteriormente y de forma más paulatina, principalmente a mediados de los ochenta y principios de la década de los noventa. En el caso europeo, y a diferencia del norteamericano, las mediaciones suelen ser dirigidas por personal del propio sistema judicial más que derivadas a centros de la comunidad (Pulido, 2008).

Otro de los lugares donde este tipo de intervenciones tienen un gran auge es en Australia y Nueva Zelanda, donde se inició en la década de los ochenta a raíz de la existencia de elevados porcentajes de jóvenes varones del grupo étnico minoritario y en situación de desventaja socio-económica, que se encontraban frecuentemente implicados en conductas de riesgo (abandono del contexto escolar, conductas delictivas). Ante estas cifras, muchos profesionales comenzaron a plantearse que por encima de factores individuales (edad, sexo, grupo étnico o nivel socioeconómico), eran las características de los contextos (escolar y judicial) las que mejor explicaban dichos sucesos (Drewery, 2004). Finalmente, en 1989 se firmó una ley (*The Children, Young Persons and their Families Act*) que recogía legalmente por primera vez la utilización de las Conferencias de Grupo Familiar (*Family Group Conferences*) como parte de las posibles intervenciones, tanto en el ámbito de la justicia juvenil como en el ámbito de la protección (bienestar social).

En la actualidad, el concepto de justicia restaurativa no se limita a un único tipo de intervenciones sino que bajo este paraguas se recogen diferentes posibilidades como la mediación y los círculos o conferencias restaurativas. En general, todas estas prácticas comparten el hecho de tener en cuenta a la comunidad y buscar una forma de restaurar las relaciones. En este sentido es muy importante remarcar, como hace Drewery en relación a la puesta en marcha de estas prácticas en Nueva Zelanda, lo fácil que resulta que en lugar de que los grupos sean el contexto propicio para mejorar la situación, éstos se conviertan en lugar de “escarnio público” (Drewery, 2004). Según esta misma autora, para que los grupos se puedan considerar restaurativos (tanto si incluyen sólo a la víctima y al infractor, como si lo hacen con más miembros de la comunidad), los encuentros tienen que evitar repetir la dinámica de autoridad que sanciona.

Respecto al desarrollo teórico que sustenta este tipo de intervenciones, el primer autor que creó un modelo integrado y comprensivo sobre justicia restaurativa fue Zehr, en 1985. Posteriormente, como el propio Zehr ha reconocido, se ha considerado que existe una gran interacción entre la justicia restaurativa y otros campos, como la resolución de conflictos y la superación de traumas, y que estos campos tienen mucho que aprender unos de otros (Zehr, 2004). Sin embargo, es importante señalar que hay una diferencia clara entre los campos de la justicia restaurativa y de la resolución de conflictos, y es que el primero se enmarca dentro de una estructura legitimada (ya sea legal o disciplinaria), donde el infractor está claramente identificado como aquel que hizo algo mal o inadecuado. Si entendemos la mediación como seguir meramente un guión de preguntas dirigidas a las dos partes para poder entender lo ocurrido, estaremos haciendo resolución de conflictos, pero olvidando la importancia de implicar a toda la comunidad. Todas las personas afectadas son clave en el proceso de “curación” que puede ayudar a la víctima. Según el marco teórico desarrollado por Zehr (2002, 2004) lo que se necesita es cambiar el foco de interés para intentar comprender: qué ha pasado, quién ha sido dañado y

qué es lo que necesita para reparar el daño sufrido. Estas preguntas son de tipo relacional, en contradicción con el enfoque adversarial, de búsqueda de culpables: qué pasó, quién es el culpable, y qué castigo o sanción se le debe aplicar.

La aplicación de la mediación en el contexto escolar: diversas aportaciones en su aparición

La introducción de la mediación en el contexto escolar puede atribuirse a distintas líneas de trabajo, no estando tan claro su origen como en el caso del contexto judicial. En este sentido, parecen haber convergido distintas teorías, que se analizarán en el presente apartado: las teorías de resolución de conflictos, las aportaciones de los diálogos restaurativos, la importancia del aprendizaje cooperativo y, finalmente, las aportaciones de los recursos de ayuda entre iguales.

La doble influencia del ámbito de la justicia al campo educativo: la resolución de conflictos y los diálogos restaurativos

En primer lugar, es importante explicar que la incorporación de las aportaciones del ámbito de la justicia al ámbito escolar se ha desarrollado de dos formas distintas, en función del país considerado: 1) por un lado, países que han enfatizado el acuerdo víctima-agresor, desarrollando ampliamente la vertiente de la resolución de conflictos (principalmente en EEUU y Canadá); y 2) por otro lado, países donde se ha dado mucha más importancia a la necesidad de restaurar las relaciones en la comunidad, desarrollando más el establecimiento de diálogos restaurativos (prioritariamente en Australia y Nueva Zelanda). Ambas vertientes son importantes y por ello las vamos a analizar por separado.

El enfoque de la resolución de conflictos

En Estados Unidos, en los años ochenta, se pusieron en marcha los primeros Centros de Mediación Comunitaria (o *Neighborhood Justice Centers*), vinculados al sistema judicial, como se acaba de mencionar. En ellos se llevaban a cabo las propuestas de mediación víctima-infractor, con supervisión de los técnicos de libertad vigilada. Siguiendo este modelo de justicia restaurativa aparecieron diversos programas de mediación en centros de educación formal, a través de lo que se denominó el Programa de San Francisco (*San Francisco's Community Board Program*, en 1987). Dicho programa está muy centrado en la facilitación de una negociación entre las partes enfrentadas, con la ayuda de mediadores formados y entrenados para ello. Este modelo de mediación en el contexto escolar, centrado en el uso de las teorías de resolución de conflictos, es el modelo que se ha seguido en nuestro país por ejemplo en el País Vasco (Alzate, 1999, 2005) o en la Comunidad de Madrid (Torrego, 2003, 2006, 2008).

En Canadá también se ha considerado este tipo de implementación (Reimer, 2011; Vaandering, 2010), dotando a los alumnos de entrenamiento en resolución de conflictos,

principalmente a través de dos maneras complementarias (Bickmore, 1999): a) sesiones de entrenamiento centradas únicamente en la resolución de conflictos (enfoque extracurricular), como sería la formación de mediadores; y b) una formación más difusa, pero sustentada en las oportunidades formativas relacionadas con la resolución de conflictos, integradas en el currículum académico (enfoque curricular). Según plantea la misma autora, dentro de la segunda aproximación, cualquier clase que haga uso del lenguaje, de la comunicación, o de las relaciones sociales, puede ofrecer numerosas oportunidades para aprender sobre resolución de conflictos. Este modelo de intervención en el que no sólo se implantan equipos de mediación, sino que se incorpora la resolución de conflictos en el currículum, también ha sido asumido en nuestro país, como por ejemplo en el Enfoque Global propuesto por Alzate (2005).

El enfoque del diálogo restaurativo

Este ha sido el caso de Australia y Nueva Zelanda, donde el tipo de intervención que se ha puesto en marcha en los centros educativos ha sido la Conferencia Restaurativa (*Restorative Conference*). Según lo ha definido la propia persona encargada de su puesta en marcha y evaluación, Wendy Drewery, estas conferencias son un ejemplo de justicia restaurativa en acción (Drewery, 2004). Este tipo de propuesta reúne a los adolescentes, sus familias y a los profesionales del centro educativo, y facilita el proceso de enfrentarse a lo ocurrido. Todas las personas implicadas tienen que decidir cuál es el siguiente paso, en lugar de aceptar una decisión que se les imponga (como ocurriría en el caso de una intervención sancionadora). De esta forma, se les da una oportunidad a todos los implicados de tener un rol más activo en el proceso, más que quedarse en un papel de meros observadores. El proceso restaurativo supondría: el reconocimiento de que hay una comunidad que apoya al menor que ha tenido un comportamiento inadecuado; el reconocimiento de los efectos que lo ocurrido ha tenido en la vida de todos aquellos implicados; la legitimación de una forma alternativa de ver al estudiante (o infractor) y al problema; una clara diferenciación del estudiante y del problema (lo ocurrido es el problema, no la persona); un reconocimiento por parte de los educadores de los potentes vínculos que existen entre el centro educativo y la comunidad en la que se encuentra; y la necesidad de abrirse a la contribución de las personas que tradicionalmente no se han considerado miembros del centro educativo (Drewery 2004). Las intervenciones restaurativas en el contexto escolar deben considerar la conducta inadecuada no sólo como el incumplimiento de una norma (y por lo tanto una ofensa a la institución), sino como la ofensa a las personas y a las relaciones entre las personas dentro del contexto escolar, e incluso a la comunidad en la que todos ellos se encuentran. Esta fue una de las reivindicaciones de la comunidad Maorí, que veía cómo sus hijas/os cada vez tenían más dificultades de adaptación al contexto educativo y a las normas sociales, a la vez que sus propias prácticas para resolver

problemas de convivencia se iban perdiendo. Parece que, finalmente, están siendo rescatadas, asumidas y aceptadas.

Influencia del enfoque del aprendizaje cooperativo

En el caso de las propuestas de mediación entre iguales se puede comprobar la gran influencia del modelo de aprendizaje cooperativo propuesto por los estadounidenses Johnson y Johnson (Johnson et al., 1995; Johnson y Johnson, 1989, 1995, 1996a, 1996b, 2001, 2004). Estos investigadores reclaman que los programas de mediación entre iguales lleven aplicándose en el contexto escolar incluso antes de que se plantearan en el ámbito de la justicia. A principios de los años sesenta plantearon un programa de intervención para enseñar a los estudiantes técnicas de resolución de conflictos de forma pacífica, denominado *Teaching Students to Be Peacemakers Program* (Programa de Entrenamiento dirigido a los Estudiantes para ser Promotores de Paz), basándose principalmente en las teorías de la interdependencia social. Según proponen estos autores, la mejor manera de crear un contexto cooperativo por parte del profesorado es utilizando aprendizaje cooperativo la mayor parte del tiempo (Johnson y Johnson, 2004), es decir, tanto en las actividades académicas como en las extra-académicas. Esta metodología de trabajo, cooperando entre los compañeros/as para poder llegar a un resultado/producto grupal, parece favorecer unos mejores resultados académicos, relaciones de cuidado entre los compañeros y mayor bienestar psicológico (Johnson y Johnson, 1989). En concreto, plantean que, en relación a la conducta inadecuada, para aprender una correcta autorregulación y desarrollar un sentido de responsabilidad, este tipo de comportamientos deben ser enseñados y practicados. Además dicha práctica tiene que tener cierta frecuencia en el tiempo (o de lo contrario será algo anecdótico), si realmente queremos que los alumnos/as se hagan expertos en su manejo (Johnson y Johnson, 1996b).

El enfoque del aprendizaje cooperativo también plantea que se necesita de una propuesta global para realmente conseguir estos cambios (Johnson y Johnson, 2004). Los autores mencionados consideran que si la formación en mediación sólo se aplica a un grupo seleccionado de entre el total del alumnado, sólo estos pocos se beneficiarían del aprendizaje de dicha formación (aunque también reconocen que es una propuesta más rápida de implementar). Ellos plantean un enfoque de formación a la totalidad del alumnado del centro, de modo que cada día el profesor elegirá dos estudiantes de su clase para ser los mediadores/as (llevando una camiseta identificativa), que rotarán cada día (para que todos puedan serlo la misma cantidad de tiempo). Este enfoque se basa en la necesidad de que todos se beneficien de esta posibilidad, a pesar de que su puesta en marcha sea más dilatada en el tiempo (incluso puede durar años), y suponga más esfuerzo (la necesidad de que todo el profesorado esté formado). El profesorado debe incorporarlo en sus unidades docentes, tanto si es una clase de Literatura, Historia o Ciencias (ya que cualquier disciplina puede relacionarse con conflictos),

por ejemplo a través de una simulación con un role-playing, en el que aparezca un proceso de resolución de conflictos. Por otro lado, el profesorado debe poner en marcha técnicas para generar controversia y favorecer los conflictos intelectuales o cognitivos, ya que consideran que incrementan el aprendizaje y un mayor nivel de razonamiento (Johnson y Johnson, 1995). El conflicto cognitivo aparece cuando las ideas, la información, o las conclusiones de un estudiante son incompatibles con las de otro, y ambos tienen que buscar cómo llegar a un acuerdo común aprendiendo a colaborar.

Por último, en relación a este enfoque del aprendizaje cooperativo, debemos insistir en que, como los propios autores mantienen, la aplicación total en un centro educativo supone años de formación. La estructura propuesta supone que el primer año se forme a un número de profesores voluntarios, que serán los tutores de otro grupo de profesores en el siguiente año y así sucesivamente, buscando cada vez una mayor incorporación (Johnson y Johnson, 2004).

Influencia de los programas de ayuda entre iguales

Los programas de ayuda entre iguales se han desarrollado principalmente en Inglaterra desde el 2000 (Noaks y Noaks, 2009). En esta fecha el sistema de justicia juvenil lanzó un proyecto piloto en dos colegios de Londres, usando la metodología de la justicia restaurativa, para hacer frente a las situaciones de exclusión o acoso escolar, así como a cualquier tipo de comportamiento antisocial. Dicho proyecto piloto tuvo éxito y se extendió al resto de centros educativos por toda Gran Bretaña a través de nueve equipos (denominados *Youth Offending Teams o YOTs*). En la posterior evaluación se concluyó que estas intervenciones tuvieron amplios beneficios, aunque, como dicen los propios investigadores, todavía queda mucho camino por recorrer para su implantación (Cowie, Hutson, Dawn y Myers, 2008a). Estos programas dan muchísimo más peso a las posibilidades de la ayuda entre iguales que a la resolución de conflictos o a la idea de implicar a toda la comunidad. Podrían considerarse, en este sentido, más similares al enfoque del aprendizaje cooperativo, aunque ambos se basan en teorías distintas: la propuesta de los hermanos Johnson se centra en la interdependencia positiva, en la necesidad del trabajo conjunto para aprender; mientras que esta propuesta se basa en el gran impacto emocional que tiene la ayuda de un igual, aunque sea simplemente para escuchar, o como red de apoyo, para ayudar a buscar otros recursos.

El fenómeno de ofrecer ayuda altruistamente ha recibido recientemente una atención especial en el contexto escolar con el propósito de reducir las situaciones de violencia y mejorar el clima de centro (Hutson y Cowie, 2007). Dentro de esta filosofía de intervención entrarían todos aquellos programas en los que los estudiantes son entrenados para hacer de mentores, tutores, consejeros, mediadores, o incluso en ocasiones simplemente para ofrecer su amistad a otros compañeros/as. También existen experiencias en las que este ti-

po de apoyo entre iguales se ha puesto en marcha a través de plataformas virtuales (Hutson y Cowie, 2007).

Los programas de ayuda entre iguales basan su poder en la importancia del grupo, especialmente relevante en la adolescencia, cuando la red de apoyo familiar pierde parte de su peso (al sentir los adolescentes que ya son “mayores” y que no tienen que acudir a sus padres para que les resuelvan todos sus problemas). Los programas de ayuda entre iguales se caracterizan porque: a) se construyen en base a los recursos que los iguales pueden ofrecer, y crea oportunidades para dar un rol activo, como miembros responsables de su centro educativo, al poder ayudar a otro que está pasándolo mal (Cowie, et al., 2008a; Sellman, 2011); y b) pueden adoptar diversas posibilidades, desde ofrecer su amistad a aquellos compañeros que parezcan solitarios en el tiempo de recreo, que suele ser el formato en primaria, hasta diversas posibilidades de apoyo para el nivel de secundaria, como grupos que se juntan a la hora del comedor, proporcionar ayuda para realizar actividades académicas brindar contacto individual, o la posibilidad de actuar como mediador en conflictos, entre otros (Cowie, Hutson, Oztug y Myers, 2008b). El entrenamiento que en general se proporciona al alumnado que se convierte en ayudantes de sus iguales, suele versar en torno a habilidades de escucha, de empatía y a la comprensión de las necesidades y sentimientos de aquellos que buscan ayuda. Más allá de habilidades de comprensión, tienen que desarrollar habilidades de resolución de conflictos. Por último, es necesario mencionar que este tipo de intervenciones se están llevando a cabo en nuestro país en los últimos años, como la experiencia del Instituto Pradolongo de Madrid, donde los alumnos ayudantes, además de mediar en los conflictos, se encargan de tareas como la acogida del nuevo alumnado que llega al centro o la organización de actividades lúdicas diversas (Fernández, 2004).

Conclusiones

Para finalizar, se presentará a continuación un resumen de lo que han aportado los principales enfoques de los que se nutren los programas de mediación entre iguales. Con él pretendemos ampliar la visión que se tiene de este tipo de intervención y ganar margen de actuación a la hora de mejorar la convivencia en los centros educativos.

a) En primer lugar, los grupos indígenas han sido los pioneros en enseñarnos que la conducta inadecuada no sólo daña a una víctima, sino al propio agresor y a toda la comunidad. Esto hace que nos planteemos que la intervención tiene que incorporar a todas las personas afectadas y no sólo centrarse en la persona que causó el daño. Es muy importante remarcar que la clave no debe estar simplemente en reunirse y formar un grupo, sino en el objetivo que se persigue: el cuidado y la restauración de las relaciones dañadas. Este es un aprendizaje del que cualquier profesional de la educación puede beneficiarse, ya que no es obligatorio tener un programa de mediación para poder afrontar las conductas inadecuadas de forma distinta. Valdría con intentar en-

tender que todos somos parte de una comunidad, y que nos tiene que preocupar el bienestar de todos sus miembros.

b) Desde el campo de la justicia restaurativa podemos recoger la enseñanza de que una conducta inadecuada puede no desaparecer tras una sanción (justicia retributiva); y que puede ser mucho más educativo ayudar a la persona a asumir su responsabilidad y a desarrollar conductas incompatibles con la que queremos que desaparezca.

c) Por otro lado, sin lugar a dudas, los programas de mediación en el contexto escolar necesariamente deben recoger el enfoque de la resolución de conflictos. Este entrenamiento, tanto en adultos como en alumnado, les dota de una aproximación al conflicto más positiva, así como de estrategias de análisis y de negociación. En este sentido, puede ser muy útil completar este entrenamiento especializado de los mediadores con una aproximación global, haciendo llegar a todo el centro dicha formación e incorporándolo en el currículum, como plantean los diversos autores mencionados anteriormente.

d) El enfoque de los diálogos y conferencias restaurativas nos ha enseñado que una de las claves fundamentales es la importancia del reconocimiento de que hay una comunidad que apoya al menor que ha tenido un comportamiento inadecuado. Esta aproximación nos ayuda a tener una clara diferenciación del estudiante y del problema (lo ocurrido es el problema, no la persona). Sólo con esta perspectiva podremos ayudar realmente a todas las personas afectadas a manejar los sentimientos de vergüenza y culpa que estas situaciones suelen suponer. Cómo facilitar estas reuniones en un centro educativo puede suponer una actuación especializada, ya que esta intervención es más que una simple mediación, puesto que buscamos trabajar en el bienestar psicológico de los afectados, y la superación del trauma vivido en muchos casos. Como plantea McWilliam (2010) un conflicto entre estudiantes puede ser la superficie de un problema social o emocional más profundo, que requiera de la atención de un profesional, y para el que los mediadores-estudiantes pueden no estar preparados para afrontar ni cognitiva ni emocionalmente.

e) Las teorías del aprendizaje cooperativo aportan la posibilidad de enseñar al alumnado a cooperar y a colaborar. Podremos trabajar desde la cooperación que proporcionan los encuentros de mediación (a la hora de encontrar una solución viable y factible para todos los afectados por un conflicto), hasta la colaboración para resolver una tarea académica, partiendo de diferentes puntos de vista o información complementaria. Ambas posibilidades (el manejo de los conflictos interpersonales y el de los conflictos cognitivos) son oportunidades para ensayar las habilidades de colaboración que queremos que el alumnado adquiera.

f) El enfoque de la ayuda entre iguales nos aporta la importancia de promover en los centros educativos adecuadas redes de apoyo. En este sentido, aquellos alumnos que son entrenados para ser mediadores, pueden ser una figura óptima (debido a la formación previa recibida) para ayudar a aquellos compañeros que menos suelen pedir ayuda es-

pontáneamente. Esa ayuda puede ir más allá de únicamente mediar en los conflictos, como nos propone esta aproximación. Los alumnos ayudantes pueden ser tutores, consejeros e incluso amigos de aquellos que más lo necesitan.

Finalmente nos parece importante insistir en que la aportación principal del presente trabajo es la necesidad de ver los programas de mediación desde una perspectiva más global; cuando por el contrario en ocasiones se ha intentado limitar a una única aproximación (como la solución de conflictos, por ejemplo). En este sentido hay autores que han utilizado el concepto de disciplina restaurativa (Amstutz y Mullet, 2005), o más recientemente el término de prácticas restaurativas como se propone en diversos foros internacionales (Bickmore, 2011; Cowie, 2010; Cremin, 2010; Kane, et al., 2008, 2009; Macready, 2009; Morrison 2010). Este último término es al que se adhieren las autoras de este artículo, ya que la mediación por sí sola puede tener ciertos beneficios, especialmente en el ámbito del desarrollo del razonamiento moral (Pulido, Martín-Seoane y Lucas-Molina, 2010a), pero que debe ser complementada con otras aproximaciones. Como se ha señalado a lo largo de la revisión realizada es importante no acotar estas intervenciones únicamente a momentos en que se presentan conductas inadecuadas (situaciones de indisciplina), sino que debe estar presente en todas las relaciones que se establecen en el día a día en un

centro educativo. Como se ha planteado en estudios previos sobre la mejora de la convivencia escolar una intervención no debe ser punitiva sino educativa, y para ello deberá (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio y Echeíta, 2003): ver el problema como algo relacional (y no personal), tener un enfoque preventivo (y no remediador), buscar una intervención sistémica (y no individual), implicar a la comunidad de forma participativa (y no autoritaria), y buscar una sanción reparadora (y no punitiva). El concepto de prácticas restaurativas nos permite englobar todas esas intervenciones que buscan cuidar las relaciones interpersonales, como son los círculos o encuentros restaurativos, las actividades de aprendizaje cooperativo en el aula, el resto de actividades de alumnos/as ayudantes, que deberán ayudar a completar a aquellas intervenciones puramente de mediación en los conflictos. Esta visión más amplia de las posibilidades de la restauración de las relaciones, en el día a día, nos permite crear un proyecto común de centro educativo que cuida de sus miembros.

Agradecimientos.- Este trabajo se ha realizado gracias a la ayuda económica concedida por el Real Colegio Complutense de Harvard, al haber financiado el Grupo de Estudios Avanzados 2011 sobre Desarrollo Socio-Emocional en Contextos Educativos.

Referencias

- Alzate, R. (1999). Enfoque global de la escuela como marco de aplicación de los programas de resolución de conflictos. En Brandoni, F. (Ed), *Mediación Escolar: Propuestas, Reflexiones y Experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Alzate, R. (2005). Programas de convivencia en el ámbito educativo. Enfoque global de transformación de conflictos y mediación escolar. *Proyecto Hombre: Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 15-18.
- Amstutz, L. S. y Mullet, J. H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching Responsibility; creating caring climates*. Pennsylvania: Good books.
- Bickmore, K. (1997). Teaching conflict and conflict resolution in schools: (extra-) curricular considerations. Paper presented at Connections'97. *International Social Studies Conference*. Sydney: Australia.
- Bickmore, K. (1999). Preparation for pluralism: curricular and extracurricular practice with conflict resolution. *Theory into Practice*, 36(1), 3-10.
- Bickmore, K. (2002). Peer mediation training and program implementation in elementary schools: research results. *Conflict Resolution Quarterly*, 20, 137-160.
- Bickmore, K. (2011). Location, location, location: restorative (educative) practices in classrooms, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Restorative Approaches to Conflict in schools, Seminar 4*, University of Cambridge. Recuperado de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarfour/>
- Burrell, N. A., Zirbel, Z.S. y Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: a meta-analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21(1), 7-26.
- Casella, R. (2000). The benefits of peer mediation in the context of urban conflict and program status. *Urban Education*, 35(3), 324-355.
- Cowie, H. (2010). Restorative practice in school: a psychological perspective, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminar 3*, University of Cambridge. Recuperado de: <http://www.justicereparatrice.org/www.restorativejustice.org/10fulltext/cowiehelen/view>
- Cowie, H., Hutson, N., Dawn, J., y Myers, A. M. (2008a). Taking stock of violence in U.K. Schools risk, regulation, and responsibility. *Education and Urban Society*, 40(4), 494-505.
- Cowie, H., Hutson, N., Oztug, O. y Myers, C. (2008b). The impact of peer support schemes on pupils' perceptions of bullying, aggression and safety at school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 13(1), 63 — 71.
- Cremin, H. (2011). RJ into schools: does it go? Some theoretical and practical considerations, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminar 1*, University of Cambridge. Recuperado de <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>
- Drewery, W. (2004). Conferencing in schools: punishment, restorative justice, and the productive importance of the process of conversation. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 14, 332-344.
- Fernández, I. (2004). *El Tratamiento de los Conflictos a través de los Iguales: la Mediación Escolar y el Alumno Ayudante*. Extraído el 17 de Mayo de 2011. http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:PgiHYG5aL8J:www.sgep.org/modulos/contidos/recursosgep/documentos/tratamientoatravesdeiguales.pdf+El+tratamiento+de+los+conflictos+a+trav%C3%A9s+de+los+iguales:+la+mediaci%C3%B3n+escolar+y+el+alumno+ayudante.&hl=es&gl=es&pid=bl&srcid=ADGEEsg8Jy-VIII1wzRUii1vNt9qpFp-xbh93mkaEBpLS7ZihIuijs8b1gMcaye2sxaZxSjRXGbg9Df6zx9Rie6UkyLQlq7MB_KLIapPfe-2N029i-YeG-1Df7KMD0YEJcqdKj6X&sig=AHIEtbRR2wgmGzqXfPvNnLLGrCMzCWaG4Q
- Hutson, N. y Cowie, H. (2007). Setting up an email peer support scheme, *Pastoral Care*, December, 12-16.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R., Dudley, B., Ward, M. y Magnuson, D. (1995). The impact of peer mediation training on the management of school and home conflicts. *American Educational Research Journal*, 32(4), 829-844.

- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1995). *Creative controversy: Intellectual challenge in the classroom* (3rd ed.). Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1996a). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: a review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459-506.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (1996b). Teaching all students how to manage conflicts constructively: the peacemakers program. *The Journal of Negro Education*, 65(3), 322-335.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2001). Peer mediation in an inner-city elementary school. *Urban Education*, 36, 165.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. (2004). Implementing the "Teaching Students To Be Peacemakers Program". *Theory into Practice*, 43, 68-79.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2008). Collaborative evaluation: balancing rigor and relevance in a research study of restorative approaches in schools in Scotland. *International Journal of Research & Method in Education*, 31(2), 99-111.
- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Maguire, R., Riddell, S., Stead, J. y Weedon, E. (2009). Generating an inclusive ethos? Exploring the impact of restorative practices in Scottish schools. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 231-251.
- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (1), 79-95.
- Martín-Seoane, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31.
- Martín-Seoane, G., Pulido, R. y Vera, R. (2008). Maltrato entre iguales y exclusión social en la Comunidad de Madrid: análisis y posibilidades de intervención. *Psicología Educativa*, 14(2), 103-113.
- McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S. y Weedon, E. (2008). I was dead restorative today: from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 199-216.
- Macready, T. (2009). Learning social responsibility in schools: a restorative practice. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 211-220.
- McWilliam, N. (2010). A school peer mediation program as a context for exploring therapeutic jurisprudence (TJ): Can a peer mediation program inform the law? *International Journal of Law and Psychiatry*, 33, 293-305.
- Morrison, B. (2010). Beyond the bad apple: analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches in schools, documento presentado al ESRC en los Seminarios de Justicia Restaurativa: *Inter-disciplinary perspectives on restorative approaches to reducing conflicts in schools: exploring theory and practice from cross-national and international settings, Seminar 1*, University of Cambridge. Recuperado de: <http://www.educ.cam.ac.uk/research/projects/restorativeapproaches/seminarone>
- Noaks, J. y Noaks, L. (2009). School-based peer mediation as a strategy for social inclusion. *Pastoral Care in Education*, 27(1), 53-61. DOI: 10.1080/02643940902731880
- Pulido, R. (2008). ¿Es la Justicia Restaurativa una opción real? Análisis comparativo de dos programas de mediación con menores infractores. *Revista de Mediación*, 1, 16-25.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2010a). La mediación como herramienta educativa para estimular el razonamiento y la comprensión social. *Revista de Mediación*, 6, 10-21.
- Pulido, R., Fajardo, T., Pleguezuelos, L. y De Gregorio Román, R. (2010b). La mediación escolar en la Comunidad de Madrid: análisis del impacto de la formación en el profesorado y alumnado en el IES "Las Américas" de Parla. *Revista de Mediación*, 6, 32-43.
- Pulido, R., Martín-Seoane, G. y Lucas-Molina, B. (2011). Risk profiles and peer violence in the context of school and leisure time. *Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 701-711, DOI: dx.doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.18
- Reimer, K. (2011). An exploration of the implementation of Restorative justice in an Ontario public school. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 119, 1-42.
- Sellman, E. (2011). Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterize successful implementation? *British Educational Research Journal*, 37(1), 45-60. DOI: 10.1080/01411920903419992
- Torrego, J. C. (Coord.) (2003). *Mediación de Conflictos en Instituciones Educativas*. Madrid: Narcea.
- Torrego, J.C. (Coord.) (2006). *Modelo Integrado de Mejora para la Convivencia: Estrategias de Mediación y Tratamiento de Conflictos*. Editorial Grào.
- Torrego, J. y Galán, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de Educación*, 347, 369-394.
- Vaandering, D. (2010). The significance of critical theory for restorative justice in education. *The Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 32, 145-176, DOI: 10.1080/10714411003799165
- Wearmouth, J., McKinney, R. y Glynn, T. (2007). Restorative justice: two examples from New Zealand schools. *British Journal of Special Education*, 34(4).
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Pennsylvania: Good Books.
- Zehr, H. (2004). Commentary: Restorative justice: beyond victim-offender mediation. *Conflict Resolution Quarterly*, 22, 305-315.

(Artículo recibido: 7-7-2011, revisión: 1-3-2012, aceptado: 7-3-2012)