



Revista de Antropología Social

ISSN: 1131-558X

ras@cps.ucm.es

Universidad Complutense de Madrid  
España

Carrasco Pons, Silvia; Villà Taberner, Rita; Ponferrada Arteaga, Maribel  
Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios  
de conflicto

Revista de Antropología Social, vol. 25, núm. 1, 2016, pp. 111-131

Universidad Complutense de Madrid  
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83845725005>

- 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



## Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto<sup>1</sup>

Silvia Carrasco Pons<sup>2</sup>; Rita Villà Taberner<sup>3</sup>; Maribel Ponferrada Arteaga<sup>4</sup>

Recibido: 7 de enero de 2015 / Aceptado: 19 de enero de 2016

**Resumen.** Este artículo aborda las concepciones de los diferentes actores escolares sobre el significado y las implicaciones de la mediación en sus escuelas, a partir de los datos de una investigación cualitativa que ha formado parte de un proyecto más amplio sobre las perspectivas y las prácticas de la mediación en Cataluña. Se analiza el alcance de las situaciones susceptibles de aplicación de prácticas restaurativas por parte de profesorado y alumnado, así como las resistencias al cambio en las formas de resolución de conflictos y en la democratización de la cultura escolar.

**Palabras clave:** Mediación escolar; prácticas restaurativas; escuela democrática; investigación cualitativa.

### [en] Institutional resistances before school mediation. An inquiry in the conflict settings

**Abstract.** This paper deals with the conceptions of the different school actors about the meaning and the implications of mediation in their schools, drawing on data from a qualitative approach carried out as part of a wider project to map mediation perspectives and practices in Catalonia. The authors analyze the scope of the situations regarded as suitable or unsuitable for the introduction of restorative practices, as well as the resistance to change in the practice of conflict resolutions and in the democratization of school culture.

**Keywords:** Mediation; restorative practices; democracy in schools; qualitative research.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Antecedentes, metodología y muestra. 3. Resultados: percepciones, aplicaciones y limitaciones de a mediación escolar. 3.1. Clima y mediación. 3.2. Conflictividad y mediación. 3.3. Formación y procesos de mediación. 4. Recapitulando: la mediación escolar en los escenarios de conflicto. 5. Conclusión. 6. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> Esta investigación ha sido financiada por el proyecto del Libro Blanco de la Mediación en Catalunya y por una ayuda pre-doctoral FI-ICIP.

Una primera versión reducida y parcial de este artículo se presentó en el III Congreso Internacional de Etnografía y Educación, y ha sido publicada en Peláez-Paz, Jociles (Eds.), 2014.

<sup>2</sup> PhD. Profesora titular de Antropología Social, UAB  
Silvia.carrasco@uab.cat

<sup>3</sup> PhD. Investigadora del grupo EMIGRA, UAB  
Rita.villa@uab.cat

<sup>4</sup> PhD. Investigadora del Observatorio por la Igualdad, UAB  
Maribel.ponferrada@uab.cat

**Cómo citar:** Carrasco Pons, S., Villà Taberner, R., Ponferrada Arteaga, M. (2016). Resistencias institucionales ante la mediación escolar. Una exploración en los escenarios de conflicto. *Revista de Antropología Social* 25(1), 111-131.

## 1. Introducción

La antropología ha realizado valiosas contribuciones a la investigación sobre figuras e instituciones mediadores y resolución de conflictos, en especial desde la comparación transcultural de prácticas restaurativas. Algunas de estas contribuciones forman parte de las referencias obligadas en el estudio interdisciplinario de los procesos de reconciliación tras los conflictos a escala internacional o local y tienen un papel claro en la modernización de la justicia, como ha señalado Golbert (2009) en su premiado ensayo *An anthropologist's approach to mediation*. Entre estas contribuciones destaca el concepto de “transformación de conflictos” y la pirámide de la mediación de Lederach (1997; 2005) en el ámbito de la antropología política, que constituyó uno de los puntos de partida teóricos del proyecto del que se deriva este trabajo. Sin embargo, ha sido más bien escaso el interés de la antropología de la educación por la investigación de las prácticas restaurativas en la resolución de conflictos con/en la institución escolar más allá del ámbito de la llamada mediación intercultural, o de algunos estudios recientes sobre la relación entre el sistema educativo y el sistema judicial y cómo afecta a los jóvenes de algunos grupos minoritarios en los EEUU (ver, por ejemplo, Utheim, 2014). Este trabajo exploratorio se propone en parte contribuir a mostrar su pertinencia y relevancia.

La mediación escolar o en el ámbito escolar es una práctica en expansión. Empezó a desarrollarse en las escuelas españolas a finales del siglo XX pero su relevancia ya es evidente, con un elevado número de centros que la adoptaron en sus mecanismos de resolución de conflictos y en sus proyectos de convivencia antes de su reconocimiento oficial. La emergencia de la mediación en el ámbito escolar es indisoluble de una creciente preocupación acerca de los profundos cambios que se constatan o se perciben en la escuela. A los cambios sociales y culturales generales que afectan a los mecanismos y contenidos de la socialización familiar, y las tensiones entre los modelos de relación y los modelos de autoridad, se añaden los cambios específicos que hacen más complejos los centros escolares, derivados de la extensión de la escolarización obligatoria y de la mayor diversidad en la composición socio-cultural del alumnado.

La filosofía subyacente a la mediación es la reapropiación de los conflictos y la responsabilidad de su resolución por parte de los sujetos involucrados, por encima de soluciones impuestas que refuerzan la imagen de ganador-perdedor y que otorgan a un tercero la capacidad de decidir sobre los actos de otras personas. Además, se espera que las soluciones acordadas sean respetadas y tengan plenas garantías jurídicas<sup>5</sup>. Pero la mediación en el ámbito escolar también aspira a introducir transformaciones culturales en la resolución de los conflictos percibidos por el profesorado y los equipos directivos, de manera que se plantea como una estrategia de resolución

---

<sup>5</sup> La mediación penal constituye una excepción, puesto que se realiza de forma paralela a un juicio, en el que el juez tiene la capacidad de decidir si da por válidos los acuerdos obtenidos en el proceso de mediación.

dialogada y colaborativa de conflictos que, a diferencia de su aplicación en otros ámbitos, tiene también un carácter de intervención socializadora planificada. Esta orientación pedagógica específica de la mediación escolar corresponde sobre todo a las fases previas, a la llamada formación en valores y a la socialización en una cultura no violenta (Bonafé-Schmitt, 2000; Boqué, 2005; Maxwell, 2007).

Otras características contribuyen también a hacer específica la mediación en el ámbito escolar. En el plano teórico hay cuatro actores diferenciados en los posibles conflictos que pueden actuar como mediadores escolares —profesorado, personal administrativo y de servicios del centro, familias y alumnos— en la medida en que se intenta que la persona mediadora no sea percibida como alguien en posiciones distantes o superiores a las que ocupan las personas mediadas. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de intervenciones en las que se aplica la mediación escolar son casos de conflictos entre alumnado, de manera que la mayor parte de las personas mediadoras pertenecen también al alumnado, con apoyo y supervisión de algún miembro del profesorado, tarea que generalmente recae en los responsables de las comisiones de convivencia o de mediación de los centros. Por lo tanto, es importante resaltar que los mediadores escolares no son profesionales de la mediación y que la mayoría de mediadores son menores de edad.

El aumento exponencial del interés por la introducción de prácticas para la resolución alternativa de conflictos como la mediación en los centros escolares se justifica de forma recurrente a través de la percepción de mejora de la convivencia como consecuencia de su implantación. Este es el caso de España donde a pesar del desarrollo casi inexistente de la investigación se cuenta con un número importante de reflexiones sobre la práctica a partir de programas y experiencias escolares concretas (Molina, 2005; López, 2006; Torrego y Galán, 2008; Peláez, 2013), y el de otros países en los que el estudio de las formas de justicia restaurativa en los centros educativos ha sido ya objeto de mayor atención, especialmente en los EEUU (Johnson, 1998; Stevahn, 2004), Francia (Bonafé-Schmitt, 2000) y Reino Unido, donde destaca la investigación en Escocia (Kane, Lloyd, McCluskey, Riddell, Stead y Weedon, 2007; Cremin, Sellman y McCluskey, 2012; Sellman, Cremin y McCluskey, 2013).

En Cataluña, el principal impulsor de la mediación en el ámbito escolar ha sido el *Departament d'Educació*, a partir del *Programa de Convivència i Mediació Escolar*, que fue introducido en los centros de manera voluntaria y progresiva desde finales de los 90. Se menciona explícitamente en la última ley de educación de Cataluña (*Llei d'Educació, de Catalunya*, 12/2009), así como en el *Decret de Drets i Deures de l'Alumnat* (279/2006), el primer documento legal que ofrece una definición clara de sus características y usos. Y a partir del año 2009 las orientaciones de la administración educativa especifican que la “cultura de mediación” debe formar parte de los objetivos de los proyectos de convivencia y éxito escolar de los centros, de obligado desarrollo por parte de los mismos a partir de ese momento.

No obstante, diferentes estudios sobre convivencia y conflictos en la escuela (CIE-FUHEM, 2005; Carrasco, Ponferrada, Villà et al, 2006; Rodríguez, 2007; Carrasco, Villà, Ponferrada, et al, 2011) concluyeron que los centros escolares tienen todavía un funcionamiento poco democrático, basado principalmente en una resolución de conflictos punitiva, con una participación muy limitada de los alumnos y las familias en ella. Por ello resulta imprescindible conocer cómo se entiende y se aplica la mediación en los centros, los motivos que promueven su implantación, y las potencialidades y límites que los actores directamente implicados le atribuyen, es

decir, es necesario prestar atención a lo que denominamos en la investigación sobre mediación los escenarios de conflicto<sup>6</sup>. Este es el objetivo principal del artículo.

## 2. Antecedentes, metodología y muestra

El proyecto para la elaboración del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña (Casanovas, Magre y Lauroba, 2011) permitió llevar a cabo por primera vez una investigación exhaustiva sobre los principios y el alcance de la aplicación de la mediación en la educación secundaria a partir de las experiencias realizadas hasta el momento a partir de un doble abordaje cuantitativo y cualitativo (Carrasco, Villà, Ponferrada, Casañas, 2011). En el curso 2008-2009, un total de 253 institutos habían iniciado el programa de mediación, de los cuales 179 respondieron a un cuestionario en el curso 2009-2010 que permitió realizar un mapa de la mediación escolar. A lo largo del curso, en estos centros se realizaron un total de 2.174 mediaciones, y a pesar de que un 44% de los centros consideraba la mediación como parte de la estructura disciplinaria del centro, los conflictos mediados consistieron en su mayoría en interrupciones ajenas a la tipificación de faltas del régimen interno del centro. Así, el 52,25% de las mediaciones se debió a conflictos puntuales sin violencia, el 22,67% a malentendidos de larga duración y el 16,88% a pequeñas peleas. En conjunto, se constató una alta participación del alumnado en las mediaciones, como mediadores (el 69,32% del total), entre los cuales la proporción de alumnas era significativamente mayor (64,4% del total de alumnado mediador), y como mediados (92,8%), donde no se apreciaron diferencias por sexo (49,3% de chicas y 50,7% de chicos del total de alumnado mediado).

Además de la encuesta sobre el alcance y los usos de la mediación, se realizaron grupos de discusión y entrevistas con los responsables y formadores del programa en la administración educativa catalana y se analizaron los documentos generados en su desarrollo, seleccionando un repertorio de casos que permitió elaborar una tipología de conflictos y de los contextos y estrategias posibles para su resolución, analizando procesos y transformaciones positivas y negativas de los conflictos, incluyendo aquellos que escalan a la vía judicial. Una de las conclusiones del estudio sobre la evolución de los casos atendidos indica que si bien se han reducido los que implican violencia, han crecido los que surgen en torno a disconformidades con la acción educativa y el propio marco organizativo de los centros ante la expresión del malestar y el conflicto latente.

En este sentido, el proyecto incluyó también una exploración en los escenarios de conflicto en una fase posterior, cuyo primer análisis se presenta en este artículo. Para su elaboración se han analizado los datos obtenidos a través del trabajo de campo realizado en una muestra<sup>7</sup> de cinco centros de secundaria, seleccionados entre los 253 del universo encuestado en función de su posicionamiento frente al programa de mediación escolar (valoración inicial y de los resultados obtenidos), así como la diversidad en la composición de la población del centro, su ubicación geográfica,

<sup>6</sup> Esta definición coincide con la forma en que Ogbu (1981) se refiere en general al entorno escolar en su propuesta de etnografía multinivel.

<sup>7</sup> Se elaboró una muestra intencional o purpose sampling, seleccionando casos de centros que representaran tipos y situaciones distintas dentro del espectro de los centros de la encuesta, en la línea que propone Barnard (2011).

tamaño y titularidad. La siguiente tabla contiene las características principales de los centros seleccionados:

**Tabla 1.** Descripción de los centros de la muestra cualitativa.

	<b>POSICIONAMIENTO FRENTE AL PROGRAMA DE MEDIACIÓN</b>	<b>TITULARIDAD</b>	<b>SITUACIÓN GEOGRÁFICA</b>	<b>TIPOLOGÍA DE ALUMNADO</b>
<b>CENTRO 1</b>	Funcionamiento exitoso en opinión del <i>Departament d'Educació</i> .	Pública. Centro prestigioso de varias líneas, con tradición en el municipio y alta demanda. Ubicado en el centro histórico.	Población de más de 100.000 habitantes, interior de Cataluña, industrial y de servicios.	Alumnado de clase media del municipio y alumnado diverso de poblaciones de la zona, parte del mismo de origen extranjero.
<b>CENTRO 2</b>	Con programa de mediación, sin información sobre los resultados por parte del <i>Departament d'Educació</i>	Privada Concertada Centro de una sola línea, con prestigio y demanda, en especial en educación infantil y primaria. Ubicado en un barrio de rentas altas.	Población de menos de 100.000 habitantes, predominantemente residencial y rentas medias, en el área metropolitana de Barcelona	Alumnado de clase media del municipio, con muy escasa presencia de alumnado de origen extranjero, sólo presente como resultado de la política “escolarización equilibrada” municipal.
<b>CENTRO 3</b>	Sin programa oficial de mediación, con prácticas equivalentes impulsadas por el equipo directivo ante la situación de conflictividad percibida (problemas con bandas alrededor del centro)	Pública Centro público considerado de “alta complejidad”, ubicado en un barrio de rentas bajas y población en riesgo de exclusión social.	Población de más de 200.000 habitantes, antiguo centro industrial en la actualidad terciarizado, en el área metropolitana de Barcelona	Alumnado de clase obrera, con alta proporción de alumnado de origen extranjero del mismo entorno.
<b>CENTRO 4</b>	Con programa de mediación creado a partir de orientaciones externas al <i>Departament d'Educació</i> que el centro consideró una oportunidad de innovación educativa.	Pública Único centro del municipio y del entorno, al que acude alumnado de municipios cercanos.	Población de entre 50.000 y 100.000 habitantes del interior de Cataluña, en un área predominantemente rural.	Alumnado de clases media y obrera, con presencia de alumnado de origen extranjero del mismo entorno.
<b>CENTRO 5</b>	Con programa de mediación creado por el propio centro y a partir del interés del profesorado en un proyecto de educación integral.	Pública Único centro del municipio, de prestigio académico.	Población de menos de 15.000 habitantes del litoral catalán.	Alumnado de clases media y obrera, mínima presencia de alumnado de origen extranjero.

Fuente: Elaboración propia.

En reiteradas visitas a los cinco centros, se realizaron observaciones<sup>8</sup>, entrevistas informales y un total de 30 entrevistas semi-estructuradas individuales y en grupo, que incluyeron a 60 personas entrevistadas escogidas en función de su posición en el centro y en relación con la gestión de conflictos y las prácticas de mediación llevadas a cabo en el mismo. Esto incluye equipos directivos, profesorado responsable del servicio de mediación, profesorado mediador y/o formador en mediación, alumnado mediador y actores mediados, que, con una sola excepción, fueron todos alumnos/as. En las secciones siguientes se presentan y analizan los resultados de esta exploración a través de una selección significativa de fragmentos que ilustran los contrastes entre las percepciones de los distintos actores sobre conflictos y aplicaciones de la mediación en los centros educativos de la muestra.

### **3. Resultados: percepciones, aplicaciones y limitaciones de la mediación escolar**

#### **3.1. Clima y Mediación**

La mayoría de equipos directivos se expresan en términos positivos al referirse al clima dominante en su centro. Ésta es una tendencia clásica destacada por la investigación en la escuela (Díaz Aguado, 2008) con la que los centros de la muestra coinciden: consideran que en el centro hay un buen clima, que tanto las relaciones entre el alumnado como entre éste y el profesorado son generalmente buenas, y que se producen solamente pequeños y ocasionales malentendidos. En algunos centros, los que se sitúan en barrios de rentas bajas del cinturón de Barcelona, especialmente castigados por la precariedad laboral, afectados por las intensas transformaciones socio demográficas de los últimos años y la insuficiencia de recursos sociales, los equipos directivos entrevistados coinciden en destacar, además, el contraste entre el buen clima de relaciones que perciben dentro del centro y el que consideran un mal clima de barrio.

El barrio lo están colonizando y controlando... Son grupos de dominicanos y ecuatorianos procedentes de la reagrupación familiar, jóvenes de más de 16 años que no están escolarizados —y mejor que no lo estén, porque no les interesa nada— ni trabajan. Están organizados en bandas (Black Panthers, Latin Kings, etc.) y se reparten zonas de poder. Estos grupos captan a alumnos y los amenazan, los obligan a hacer ciertas cosas, como apalear a otros jóvenes. ... Pero todos estos problemas pasan fuera del centro y generalmente por culpa de personas que no son alumnos, o son alumnos de otros centros o no les tenemos localizados. (Equipo directivo, CENTRO 3).

El equipo directivo y también la profesora responsable de mediación explican los motivos de este fuerte contraste que presenta la situación descrita, de alta conflictividad en el entorno y baja conflictividad en el centro, en los siguientes términos: por una parte, el profesorado hace una intervención sistemática e inmediata para desactivar los pequeños conflictos rápidamente y evitar que se conviertan en grandes conflictos; por la otra, entre los miembros de las bandas hay un pacto de buen comportamiento en los centros, con la consigna de no crear ningún problema al instituto,

---

<sup>8</sup> En todos los centros se trató de observación no participante.



evitar las expulsiones y simular que son alumnos modélicos desde la perspectiva del comportamiento y las relaciones.

P.: ¿Crees que éste es un centro conflictivo?

R.: Por lo que estoy oyendo de amigos que tengo que están en la enseñanza, no lo es más que otros. Porque hay gente que dice “oh, tanta inmigración, debe haber muchos más conflictos!”, pues no necesariamente, y ya te digo, la última mediación se hará entre dos alumnos *de aquí*; no, no es demasiado conflictivo. Y además es eso, alumnos que sabemos que quizás en la calle pueden tener una vida que vete a saber, aquí en el centro tienen claro que dentro es mejor no meterse en problemas.

P.: ¿Y por qué crees que hay esta diferenciación con el comportamiento que pueden tener fuera?

R.: Mira, no lo sé, la verdad. También, a veces en *estos países* veo que la figura del profesor es bastante respetada, en general, sobre todo en Latinoamérica, y a juzgar por cómo vienen los padres y te tratan y te hablan, es una figura muy valorada. Y a lo mejor ellos tienen muy claro que “con los profesores mejor no tener problemas”, o también porque quizás saben que nosotros enseguida llamamos a los padres, y con lo que pase en la calle quizás nadie llamará a nadie. Son alumnos que quizás no estudiarán... pero no te dan problemas, quiero decir... centro conflictivo, más que otros, no. (Entrevista a la profesora responsable de Mediación, CENTRO 3).

Los discursos de los responsables de este centro ilustran la tendencia a la invisibilización de los problemas internos del centro y defienden, por lo tanto, que la mediación no ha sido introducida como respuesta directa a la conflictividad, sino como una herramienta más del programa pedagógico del centro.

Pero este no es el único discurso existente. En otro centro de similares características se destaca la mejora sustancial del clima en los últimos años a partir de la toma de consciencia de su degradación por parte del profesorado y de un trabajo explícito desde parte del claustro con el fin de mejorar la convivencia. Es interesante prestar atención a las causas atribuidas de la degradación del clima por parte de la responsable de mediación. Si bien señala como origen del cambio la huida del que había sido un centro de prestigio por parte del alumnado de nacionalidad española ante la llegada de alumnado extranjero y la consiguiente rebaja de plantilla, además de la pérdida de proyectos pedagógicos, no identifica como causa última de la degradación del clima al cambio en la composición social del alumnado, sino al desánimo del profesorado que en un primer momento no supo adaptarse a la nueva situación. En aquel contexto, un pequeño grupo lideró un proceso de reconstrucción del clima, y en concreto, la introducción de la mediación fue precedida de una autoformación del profesorado en temas de educación emocional, consiguiendo una participación creciente del claustro (de 15 o 20 hasta 60 o 70) a lo largo de los tres años de duración que tuvo.

Empezamos a trabajar material de educación emocional y después, de mediación. En el tercer año, al final, el Centro de Recursos nos lo reconoció como grupo de trabajo estable, fue la época que salieron los planes estratégicos del Departament [d'Educació], pero hasta entonces lo que nos pasó durante una época era que íbamos por delante, unos dos años por delante, del Departament, y eso nos favoreció, que podía no haber sido así, pero ya íbamos en la nueva línea unos años antes. [...] Cada año realizamos



un encuentro para hacer una revisión de cómo va el instituto durante todo un viernes por la tarde, hasta las 11 de la noche, para ver qué se puede mejorar. Lo que ahora es la comisión de dinamización es un poco lo que ha quedado de aquel grupo inicial, y eso ha ido creando un clima diferente. Después ya hicimos un programa de tutoría con los alumnos, de educación emocional; nos pusimos con el programa de mediación y resolución de conflictos, y un poco nos íbamos haciendo con la línea que nosotros queríamos ofrecer como centro, una línea más humana, más de comprensión, de exigencia, de límites, pero con un poco de sentido común, de decir que *el profesorado no tiene que ir a sufrir y el alumnado tampoco*. Hay cosas que se han conseguido más, y otras menos; creemos, al menos los que estamos desde el principio, que el clima de centro sí ha cambiado. (Profesora fundadora del servicio de mediación en el CENTRO 5, actualmente co-responsable del mismo).

En otros centros se plantean diversas iniciativas para mejorar el clima, dentro de las cuales se introduce la mediación, desde una orientación fuertemente anclada en la educación en valores. El equipo directivo del CENTRO 2, único centro concertado y confesional de la muestra y en cual sólo se escolariza alumnado de primaria y educación secundaria obligatoria, destaca que han introducido una actividad llamada *Els bons dies* (Los buenos días), que consiste en diez minutos de reflexión diaria que se hace cada mañana a primera hora y donde se habla de valores sociales. En secundaria se hacen siempre con el tutor, y no con el profesorado que toque a primera hora según el día, de manera que se garantiza el contacto diario con el grupo clase y una cierta práctica diaria del diálogo reflexivo. A veces estos diez minutos los preparan los alumnos para hablar sobre un tema concreto. Estas actividades, en tanto que escuela religiosa, se organizan desde el Departamento de Pastoral. La visión del alumnado entrevistado difiere ligeramente, con una percepción menos sistemática de qué se hace en esta actividad, a pesar de valorarla positivamente:

P.: ¿Cómo es una actividad de Los Buenos Días?

R.: Los diez primeros minutos el profesor lee un texto y reflexionamos sobre el tema. Pero muchas veces aprovechan para revisar las agendas y para comentar y recordar cosas como excursiones, o alguna cosa de su asignatura.

P.: ¿Y qué opináis de ella?

R.: Opinamos que está muy bien, son cosas que nos afectan a nosotros, que nos importan. (Entrevista a diversos alumnos mediadores, CENTRO 2).

Otro tipo de orientación es la del CENTRO 5, donde llevan a cabo actividades de reflexión y diálogo, pero desde la preocupación por la participación del alumnado en un sistema normativo que pueden ver como una imposición y con el que se pueden sentir poco identificados. En concreto, destacan la actividad *El parlament verd* (el parlamento verde), que empezó a raíz de una reflexión del profesorado en torno a una queja del alumnado. Los alumnos se quejaban de que el profesorado siempre les estaba marcando cosas, que todo estaba dominado por múltiples normativas sobre las cuales ellos no podían decir nada. El profesorado se preguntaba por qué el alumnado se encerraba en los lavabos. En el parlamento verde, los delegados de clase son los parlamentarios que se reúnen un día a la semana o cada quince días y aportan su voz a las decisiones que se toman en el centro, desde los aspectos normativos a los festivos.

P.: ¿Antes de decidir una nueva forma de gestionar o establecer una norma, tiene que pasar por el parlamento verde?

R1.: Sí, pero también va una profesora.

R2.: Hay un presidente del parlamento, que siempre es un alumno de bachillerato, normalmente salen los mayores.

R3.: También hay un alumno que hace de secretario, que toma nota; digamos que es un órgano que intenta instaurar los valores democráticos, se vota, se guardan las formas, se levanta la mano para hablar... (Entrevista al equipo directivo del CENTRO 5 a la cual asisten cuatro miembros más del claustro).

A pesar de las diferentes situaciones actuales e históricas, una característica común en todos los centros es un reconocimiento a la mejora del clima como efecto de la introducción de la mediación, corroborando los hallazgos de investigaciones previas mencionadas con anterioridad, sin olvidar que en la mayoría de casos esta introducción ha venido acompañada por otras actividades y medidas, de manera que no se puede establecer una relación mecánica causa-efecto:

Quando decimos que el instituto tiene últimamente un buen clima de convivencia, seguro que es multifactorial, no lo podemos atribuir ni a la mediación ni a otras cosas, pero yo creo que se debe sobre todo al hecho de que cualquier cosa que ves que sale, inmediatamente lo acompañamos, más que incluso la mediación, hay un adulto y dos compañeros mayores que te escuchan: “Chaval, ¿qué dices, qué te pasa?, ¿qué carajo tienes?” Sólo eso ya está provocando que no vaya a más... (Profesor coordinador de mediación en el CENTRO 4).

### 3.2. Conflictividad y Mediación

La mayoría de centros han incorporado la mediación en su reglamento interno, o la consideran incorporada en las normativas en tanto que forma parte del *Decret de Drets i Deures dels Alumnes*. Con todo, en la práctica la aplican adaptando las reglas generales a su situación particular:

[La ley] dice que a una persona se le puede ofrecer la mediación dos veces al año, y nosotros eso lo hemos modificado, porque, a ver, una persona que tiene muchos conflictos necesita aprender a resolver vía mediación, y si necesita seis y eso forma parte del proceso de aprendizaje, pues seis. (Coordinadora de mediación, CENTRO 4).

Los centros coinciden con lo que muestran los resultados de la encuesta<sup>9</sup> en cuanto a la baja incidencia de conflictos declarados entre chicos y chicas<sup>10</sup>, e identifican claras diferencias en los tipos de disputas que tienen lugar entre chicos y entre chicas. En el caso de los chicos, son frecuentes las peleas, a menudo a partir de confrontaciones esporádicas, fruto de lo que Santos Guerra (1994) denomina “acciones agresivas” que responden a estrategias de visibilización y de construcción de la masculinidad

<sup>9</sup> Ver Carrasco, Villà, Ponferrada, et al (2011).

<sup>10</sup> Esto es así cuando las chicas no se rebelan ante los abusos, entre los cuales suele predominar la preeminencia de los chicos en los espacios de juego, y estos abusos no suelen percibirse como conflictos tampoco por el profesorado que participa de la misma cultura escolar.

tradicional y hegemónica (Lomas, 2007), mientras que entre las chicas predominan los conflictos surgidos de desencuentros emocionales y malentendidos de larga duración resultado tanto de su inversión en relaciones sociales para ganar popularidad en una arena heterosexual (Duncan y Owens, 2011) como de la invisibilidad en la que ejercen su agencia. Por lo menos estos son los tipos de conflictos por los cuales unos y otras piden mediación del centro o son derivados hacia ella. Otra observación común de los centros, según las personas entrevistadas, es que las resoluciones de los conflictos entre chicos son relativamente más rápidas que entre las chicas. Sin embargo, el profesorado de ambos sexos no está exento de realizar atribuciones de género problemáticas que condicionan sus percepciones a la hora de comprender los contextos de emergencia y las motivaciones diferenciales de los conflictos:

R1.: [profesora]: los conflictos entre chicas son más complicados, más rebuscados [...] los de los chicos, de la misma forma que se han peleado han terminado haciendo las paces.

R2.: [profesor]: los chicos son *más nobles*, tienen un conflicto y lo saben explicar, las chicas son *más complicadas*. (Profesorado mediador, CENTRO 4).

En primero de ESO, sobre todo, hemos tenido muchas peleas, *muchas agresiones físicas* entre chicos. En segundo ciclo normalmente hacemos más mediaciones con chicas, y con un tipo de conflicto totalmente diferente, que es más agresión psicológica, si lo queréis decir así. Son *cosas más retorcidas*, con un montón de gente implicada, y muchas veces más difíciles de solucionar que una agresión [física]. (Coordinadora de mediación, CENTRO 1).

Se trata de percepciones estereotipadas, que a pesar de identificar las diferencias objetivas entre conflictos por sexo no parece que vayan más allá en su comprensión. No tiene en cuenta, además, la pervivencia de regímenes de género sexistas y heterosexuales (Mac an Ghaill, 1994; Connell, 1996) entre los adolescentes y jóvenes, que se expresa también en los centros escolares. Una situación de fondo que en muchos casos y tal como indican investigaciones sobre estas cuestiones realizadas en contextos análogos (Berga, 2005; Ponferrada, 2009), hace prever un aumento de conflictos relativos a la exacerbadón y/o al cuestionamiento directo o indirecto de este régimen de género, como respuesta a conductas sexistas y homófobas<sup>11</sup>, en un entorno como la escuela en el que aún se discrimina a mujeres y personas “diferentes de la norma” sexual (Blaya, Debarbieux y Lucas, 2007:70).

La falta de reconocimiento y reflexión sobre la complejidad de los conflictos resulta todavía más evidente en el caso de las conductas y agresiones racistas: aunque todas las investigaciones etnográficas previas sobre convivencia y relaciones interculturales, sin excepción, han identificado la presencia de racismo en los centros escolares, tanto en Cataluña como otras regiones del estado (Terrén, 2002; Franzé, 2003, 2008; Serra, 2003, 2006; Pàmies, 2013; Carrasco, Ponferrada, Villà, et al.,

<sup>11</sup> Recordemos aquí los elementos de homofobia presentes en el caso Jokin, que ni se conocieron en los primeros tiempos con claridad ni, como consecuencia, se pudieron reclamar orientaciones claras con respecto a las conductas agresivas detectadas contra chicos y chicas con sexualidades percibidas como no convencionales tanto por sus propios compañeros como a partir del concepto de normalidad sexual implícito en muchos centros. Como en el caso de las relaciones de género, estos aspectos permanecen invisibles en los conflictos habituales o habitualmente percibidos.

2006; GRUPO INTER 2007; Ortiz, 2008; Olmos, 2010; Villà, 2012), hay una fuerte reticencia por parte del profesorado a considerar que exista racismo en el propio centro, aduciendo con frecuencia que “la creciente diversidad imposibilita que alguien sea discriminado por su origen”, falso argumento que constituye en sí mismo un epítome de la falacia del *colour-blindness*:

P.: ¿En vuestro centro existen conflictos relacionados con el racismo?

R.: A ver... alguien le puede decir a otro, ¡eh chino, no sé qué! Y luego... Escucha, llámalo por su nombre... pero no, no es lo que... No, porque, sabes qué, que aquí tenemos muchos, mucha mezcla, si sólo hubiera uno o dos quizás sí, pero claro, aquí son tantos [...] Más bien el que está marginado es el que habla catalán, que también lo cuidamos eso, porque por eso se nos marchaba la gente de aquí. Pero ahora eso lo hemos frenado y ahora en las clases verás que hay de todo, y más bien va por personas que no por si es negro, si es chino, si es polaco, es si congenian, si se llevan bien. Hay gente que la lía, de aquí y de fuera, y gente que ha venido de fuera se integra con los de aquí, *o no se integra pero les tiene respeto*... Siempre hay algún caso, “que me ha dicho no sé qué”, pero no, no. (Fundadora del programa de mediación, CENTRO 5).

P.: Éste es un instituto que tiene mucha inmigración, ¿se dan conflictos entre alumnos por orígenes? ¿Creéis que existe racismo entre el alumnado, aunque sea latente?

R.: Pues, como hay tantos inmigrantes, justamente, tampoco es éste el motivo [...] Bueno, no te diré que de vez en cuando no oigas “el dominicano este...” pero no es aquello de decir éstos dos se han enfrentado porque uno es de aquí y el otro es de allí, no, son cosas más personales, más individuales. (Coordinadora de mediación, CENTRO 3).

Sin embargo, el alumnado de minorías se encuentra a menudo sobrerrepresentado en el grupo considerado como recurrentes “autores de faltas” o proclives a realizarlas (Morrison, 2013). Esto constituye un ejemplo más de que el conflicto es generalmente entendido como una falta actitudinal e individual, en lugar de una consecuencia de las estructuras sistémicas del poder institucional que castigan con más severidad aquellos que se encuentran lejos de los ejes del mismo (Zimbardo, 2007). Además, algunos estudios revelan la invisibilidad de la participación de este alumnado en la función mediadora (Villà, 2012). Como consecuencia, resulta fundamental prestar atención a estas situaciones que hoy por hoy son más latentes pero no menos importantes, en la evolución de los conflictos en los centros en general, y a las posibles aplicaciones de la mediación escolar en sus dos vertientes, de promoción de los valores del diálogo y como práctica restaurativa de la convivencia.

### 3.3. Formación y procesos de Mediación

Se ha podido constatar la existencia de un acuerdo generalizado en todos los centros sobre las claves del éxito del programa de mediación que, como sucede en muchas otras iniciativas educativas, se atribuyen al apoyo y al compromiso continuado del equipo directivo.

La directora siempre ha estado muy implicada en eso, y yo creo que es fundamental. Tanto el equipo directivo como el claustro de profesorado, no todos, como siempre,

pero la mayoría del claustro está por la mediación, y eso da un empuje muy grande. (Coordinadora de mediación, CENTRO 1).

La aprobación del claustro es muy importante, pero de las entrevistas se desprende que a menudo empieza siendo un trámite formal porque hay “gente que cree” y “gente que no cree”, y que al principio de su introducción en los centros comporta suspicacias y recelos. En el fondo de la resistencia se encuentra la percepción de pérdida de autoridad por parte de algunos sectores del profesorado, aunque con el tiempo se pueda ir consolidando como parte de la cultura de centro:

Incluso hubo aquel momento de tensión porque algunos tenían miedo de que cuando entrara la mediación al régimen interno fuera un gol a la disciplina. O sea, marcaron de muy cerca, sobre todo al principio, el esquema que aportábamos, [...] Pero había gente que tenía miedo de que le sacáramos la potestad de la disciplina, de marcar con disciplina una historia y que se le fuera de las manos este poder (Coordinador de mediación, CENTRO 4).

En uno de los centros la coordinadora del programa de mediación expone claramente las fases de la introducción de la mediación y las reacciones del claustro de profesorado: en un primer momento la reacción fue de tolerancia, pero con una cierta anticipación del fracaso que podría mostrar cómo con la nueva composición social del alumnado del centro no había expectativas posibles; en un segundo momento, y constatando que el despliegue de nuevas herramientas pedagógicas para la resolución de conflictos daba frutos importantes y positivos, la reacción ante la introducción de la mediación se hizo más resistente y activa, con protestas por el temor a que se convirtiera en una opción obligatoria para la resolución de conflictos para todo el profesorado; finalmente, la consolidación de la mediación desde la práctica —igual que el resto de estrategias desplegadas— acaba contando con la aceptación mayoritaria del claustro. Este esquema se repite con pocas variantes en el resto de centros y pone de relieve las reticencias frente a la mediación debido a su potencial transformador de las dinámicas relacionales tradicionales en los centros. Son iniciativas que requieren tiempo y experiencia porque se trata de aceptar un cambio cultural en los centros, además de comprender y consensuar su validez como práctica en la mejora del clima escolar:

Creo que aquí está la gran diferencia que como tutores muchas veces no hemos visto, que claro, tú como tutor, como adulto, hay veces que ves el conflicto y lo resuelves, lo ves fácil. En cambio, aquí no, aquí tú no vas a resolver nada, son ellos los que tienen que resolver, pienso que aquí está la gran diferencia que también tuvimos que aprender nosotros, porque quieras o no quieras, como adulto siempre intentas solucionar, hacer que no vaya a más, etc. (Profesor mediador, CENTRO 4).

Algunos centros restringen completamente la aplicación de la mediación a los conflictos entre alumnado, y las parejas mediadoras también están íntegramente formadas por alumnos. El objetivo es conseguir que solucionen los conflictos autónomamente y piensan que si hay un profesor presente los alumnos no hablarán con tanta libertad. En cambio, otros centros han tomado la decisión contraria y los mediadores son siempre un/a alumno/a y un/a profesor/a, lo que implica un aprendizaje

fundamental por parte del profesorado que participa, aunque parece que también puede comportar los inconvenientes mencionados:

P.: ¿Cómo valoráis que la pareja mediadora sea siempre alumno-profesor en este centro?

R1.: Yo creo que para nosotros muy bien, pero que para los chicos (los mediados) no tanto. Yo acabé una mediación sola porque la profesora se tenía que marchar y me dijeron mucho más a mí que con la profesora delante.

R2.: Si la persona es más cercana le dirán más, y si quieren gritar en un determinado momento gritarán, porque tú les dirás, respeto, pero no les regañarás ni nada. (Alumnos mediadores, CENTRO 1).

Este fragmento también ilustra uno de los aspectos centrales que hay que garantizar para que la mediación funcione: es fundamental para el alumnado que cualquier proceso que tenga que ver con los conflictos que vive quede en la más estricta confidencialidad. Éste es un tema clave, junto con el del respeto, que puede ser al mismo tiempo un gran incentivo para la promoción de la mediación entre adolescentes y jóvenes en el ámbito escolar, cuando los conflictos tratados van mucho más allá de las peleas y los malentendidos ocasionales:

P.: Ayuda a crear vínculos...

R.: Sí, sí, claro, porque se dicen cosas que... y que saben seguro, esto es un poco como el médico, el juramento hipocrático

P.: ¿Lo respetan, esto?

R.: Mucho, mucho, mucho, esto es...

P.: ¿Como "sagrado"? No te has encontrado después...

R.: No, no, no, además es que si hubiera alguien que por lo que sea se fuera de la... a parte de que no lo harían, yo aseguraría plenamente que no lo hicieran nunca...

[...]

P.: Todo el mundo es muy consciente de ello...

R.: Claro... porque se lo aprenden "al dedillo" esto de la confidencialidad, y claro nosotros si lo decimos y no lo cumplimos, ¿de qué serviría? Entonces es una de las cosas con las que debes ser muy respetuoso. (Profesora que participa en el programa de mediación. CENTRO 1).

No obstante, el coordinador de mediación del CENTRO 2 explica que, sin vulnerar directamente la confidencialidad, si los resultados pueden serle útiles al tutor para entender un comportamiento y ayudar a restablecer el buen funcionamiento de la clase, le comenta mínimamente alguna cuestión, como cuál es el acuerdo al cual se ha llegado. En cualquier caso, se presupone un conocimiento de las reglas que conlleva la mediación también en el caso de los tutores.

Este carácter eminentemente educativo que se otorga a la introducción de la mediación como una práctica para la resolución dialogada de conflictos se revela en los tipos de conflictos que son objeto de abordaje con mediación:

Son conflictos verbales, de malentendidos, hay muchos malentendidos, pero normalmente los conflictos más físicos, los que son de carácter muy fuerte, entonces estas mediaciones no son tan pedidas, son más impuestas por el profesor. (Alumna mediadora, CENTRO 4).

Faltas de respeto al profesorado, chicos que han insultado al profesor, que se han levantado y han tirado las sillas, cosas de éstas las coges al momento, les lees la cartilla y les haces que pidan disculpas al profesor. (Director, CENTRO 5).

En la práctica, la mediación absorbe pocos de los conflictos del centro, puesto que los que se consideran más serios no son abordados desde la mediación y los considerados poco serios a menudo se resuelven solos o con intervenciones inmediatas. Además, aunque el Decreto contemple esta posibilidad, hay una cierta sensación de que la mediación de conflictos entre alumnado y profesorado no acaba de funcionar:

En conflictos entre profesores y alumnos, en su momento la dirección dijo que mejor que no entráramos, y no hemos entrado [...] que no descartamos que más adelante... pero claro, también tiene que ser un tipo de alumnado muy bien seleccionado. (Profesora responsable de mediación, CENTRO 3).

El profesorado que cree en la mediación normalmente no necesita ir a mediación, porque él mismo cuando tiene un conflicto con algún alumno lo soluciona de otra manera. Entonces nos encontramos con que el profesorado que tendría que ir a mediación es muy reticente... [No aceptan], por ejemplo hablar con un alumno cara a cara, y claro, yo lo encuentro muy difícil. (Coordinadora de mediación, CENTRO 1).

Desde la administración educativa, sin embargo, se insta a los centros a solucionar los conflictos internamente, desde los propios actores involucrados, tratando de evitar que se trasladen a un eventual agente mediador exterior, como el propio servicio de mediación escolar encargado de promocionarla a través de la formación. Esto es especialmente así en el caso de las familias y sus conflictos no resueltos con los centros, a pesar de que intervienen en casos de diversa índole por peticiones de los directores o porque algunas familias “descubren” la existencia del servicio en el *Departament d'Educació*. Diversos autores coinciden por ello en señalar la necesidad de un enfoque holístico (Martínez-Otero, 2001; Hopkins, 2004; Torrego, 2006; Vandeering, 2010), que pueden denominarse de forma más global “procesos de mediación en entornos educativos” (Hendry, 2010) más que “mediación escolar”, en la medida en que los conflictos rebasan los límites de la escuela y se solapan con los entornos comunitarios.

#### **4. Recapitulando: la mediación escolar en los escenarios de conflicto**

La introducción de la mediación en los centros educativos ha supuesto la incorporación de un nuevo mecanismo para abordar el trabajo de la convivencia y puede contribuir a su democratización. Aunque no se puede considerar el desencadenante exclusivo de la mejora de clima escolar, los distintos actores implicados destacan sus aportaciones positivas.

Esta es una percepción que aparece de forma transversal en todos los centros involucrados en programas de mediación, sea cual sea grado de aplicación real de la práctica. Independientemente de la valoración global del programa, todos los centros y actores aprecian resultados positivos de los procesos de mediación. Así, los actores más prudentes señalan la mejora de las relaciones interpersonales entre los



actores participantes, ya que un resultado recurrente es el fin de conflictos específicos entre aquellos que han participado en un proceso de mediación. En el otro extremo, los más optimistas apuntan que la mejora de estas relaciones interpersonales tiene un efecto en el clima global del centro, en tanto que repercute en un ambiente más positivo y calmado por parte del alumnado.

Además, se pone de manifiesto la necesidad de liderazgo de los equipos directivos y la complicidad del profesorado para posibilitar el desarrollo de la mediación en un centro. A su vez son evidentes las tensiones que las posibilidades que abre la mediación generan en el conjunto del profesorado, al ser percibida como una amenaza al régimen de autoridad y disciplina que vinculan a la existencia del conjunto de acciones punitivas tradicionales, coincidiendo con los resultados de la extensa investigación realizada en las escuelas escocesas (McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell, Stead y Weedon, 2008, 2011), que sitúan este “miedo” en la sociedad del riesgo (Beck, 1992).

En este sentido identificamos algunas diferencias entre los centros participantes en la investigación, a pesar de que todos vislumbran la tensión entre autoridad, disciplina y mediación como una de las barreras principales. Así, el centro que no tiene programa de mediación a pesar de realizar prácticas mediadoras huye explícitamente del programa porque teme que de lo contrario se identifique con niveles altos de conflictividad. El entorno y la población del centro han estado en ocasiones en primera línea mediática respecto a conflictos entre jóvenes inmigrantes y la dirección teme que la implementación de un programa específico de resolución de conflictos se identifique como la internalización de la violencia, cosa que ellos niegan. A pesar de que tienen una profesora responsable de realizar mediaciones, estas suceden de forma secundaria e informal, de forma que desde la perspectiva de la dirección, la disciplina punitiva mantiene su legitimidad de forma global y absoluta.

Por contra, el centro de titularidad concertada presenta una visión unánime del funcionamiento y objetivos de la mediación. Este centro tiene capacidad para escoger el claustro de profesorado a discreción, y por lo tanto es de esperar que haya una visión compartida de las iniciativas del centro. Además, el hecho de tratarse de un centro religioso facilita la incorporación de la mediación desde una perspectiva cristiana, que incorpora con facilidad la reparación del daño y el uso del diálogo para la resolución de conflictos. No olvidemos tampoco que los colegios concertados practican una variedad mayor de expulsiones del alumnado que no se adapta a las líneas del centro, con la aplicación de mecanismos diversos que pueden tener relación directa o no con la disciplina.

Entre estos casos, los centros que han incorporado de forma oficial el programa de mediación destacan la implicación del equipo directivo como clave para poder desarrollarlo y mantenerlo. Sin un mínimo soporte institucional es inviable que el programa funcione en un centro. Incluso contando con el respaldo de dirección, la implementación del programa tendrá más o menos éxito en función de la implicación de todo el claustro. En este sentido los distintos centros relatan un recorrido similar. El programa empieza con una primera etapa de aislamiento de la estructura general de centro pero de poca oposición, en la que los detractores observan convencidos de su fracaso. Cuando llega el crecimiento y la consolidación de la mediación aparecen también las voces contrarias más destacadas, fruto del miedo a la pérdida de autoridad. Estas voces van callando poco a poco, en los primeros momentos porque aprecian el mantenimiento de la disciplina punitiva, y lentamente porque aceptan los cambios en positivo que puede introducir la mediación.

Estas reticencias y resistencias explican en parte la limitación de las aplicaciones actuales de la mediación a conflictos puntuales entre alumnos, sin perder de vista la estructura jerárquica que impregna con inercia la cultura de la institución escolar, periódicamente reforzada por ideologías y políticas educativas conservadoras<sup>12</sup>. Esta limitación es clave también para entender el hermetismo de las escuelas en su estrategia defensiva frente los ataques de la opinión pública, que dificulta la apertura de la mediación a un catálogo de situaciones mucho más amplio y diverso.

De nuevo esta limitación atraviesa todos los centros y las miradas actuales hacia la mediación. Como ya se ha argumentado, la mediación se entiende y se aplica como un método de resolución de conflictos entre iguales, y únicamente entre los estudiantes. Como excepción, algunos centros permiten su uso para la resolución de conflictos interpersonales entre alumnos y profesores. Pero incluso cuando esto sucede, en la práctica dichos casos son minoría por dos razones. En un primer momento el profesor debe aceptar sentarse a dialogar en plano de igualdad con el alumno, y renunciar a las dinámicas tradicionales en las que se impone su perspectiva. Pero esto raramente pasa, porque los profesores dispuestos a pasar por dicho proceso generalmente ya han abierto por su cuenta procesos de diálogo con el alumnado en conflicto y han podido resolver las diferencias de manera informal.

De todas formas, el uso de la mediación es todavía inexistente más allá de los conflictos interpersonales. Consecuentemente, todas las violencias que no se explicitan en las percepciones del día a día escolar quedan repetidamente excluidas. Nos referimos a las violencias de base estructural, como son las derivadas de las discriminaciones por razones de género u origen étnico, o las que incorporan el acoso escolar. Estos casos o bien son ignorados, porque profesorado y alumnado no están preparado para identificarlos, o bien concebidos como excepcionalmente graves y regulados únicamente por vía punitiva. Sin embargo, es en estos casos en los que el trabajo debe realizarse de forma más decidida y holística, entendiendo que la mediación es una herramienta útil para solventar conflictos específicos, pero debe haber otras que permitan su identificación previa, encaminando la escuela hacia un espacio de deconstrucción total de las desigualdades.

## 5. Conclusión

Las especificidades de la mediación escolar en comparación con la mediación desarrollada en otros ámbitos han sido bien señaladas por la literatura (Carrasco, Villà, Ponferrada, et al., 2011; Sellman et al., 2013). Por un lado, se produce una problemática identificación entre el ámbito institucional donde puede emerger o se puede hacer evidente el conflicto —el ámbito escolar— y la actividad que allí se desarrolla— la actividad educativa. Por el otro, predomina el énfasis en la mediación escolar como una estrategia mayoritariamente aplicada a los conflictos entre iguales y, por tanto, como un conjunto de valores y prácticas culturales que deben ser aprendidos principalmente o solamente por parte de uno de los actores de la institución —el alumnado. Otra cuestión que se suele plantear en la investigación sobre mediación

---

<sup>12</sup> Véase, en este sentido, la última reforma educativa efectuada con la aprobación de la LOMCE, que huye de los objetivos de inclusión para centrarse en los aspectos curriculares que garanticen la adaptación del alumnado al mercado laboral, con un claro predominio de la ideología neoliberal frente a posiciones humanistas.

y conflicto en el ámbito escolar y que está relacionada con esta concepción, tiene que ver con las ambigüedades que a menudo envuelven buena parte de los conflictos surgidos en los límites de la escuela como institución y también los conflictos que tienen como objeto propiamente algunos elementos o procesos de las actividades educativas o del sistema educativo y escolar en el contexto social. Muchos de estos conflictos han quedado tradicionalmente al margen de las actuaciones mediadoras en el ámbito escolar, con tendencias y orientaciones diversas en diferentes países. En Cataluña, estos aspectos se han reformulado a partir del nuevo marco jurídico proporcionado por la ley de educación catalana, que incluye una ampliación de los ámbitos de competencia de los centros escolares en estos espacios limítrofes (Casañas, 2010), recuperando hasta cierto punto prácticas pioneras de mediación intercultural con centros educativos descritas por diversos autores (Giménez, 2001; Llevot, 2004; Ortiz, 2006).

El sistema educativo (desde la LOGSE hasta la LOE) establece la distinción entre la misión de educar en actitudes, valores y normas y en contenidos y procedimientos por parte del profesorado. Es decir, idealmente, el profesorado puede ser considerado a la vez experto (en contenidos y valores) y referente (en actitudes, valores y normas), y en este sentido la educación para la resolución de conflictos a través de la mediación encarnaría un avance democrático que incluiría ambas vertientes y se esperaría que el profesorado lo pudiese liderar como parte de su misión. Pero la filosofía desde la cual se impulsa la mediación en el ámbito escolar no puede ser sólo ni principalmente una cuestión de aprendizaje para el alumnado, en la medida que tiene implicaciones para la transformación de toda la cultura escolar tradicional y de sus respuestas frente a los conflictos. Así pues, la función educativa de los procesos de mediación también debería afectar a los adultos de la institución escolar. Es decir, si realmente con la mediación se aspira a profundizar en la democratización de las escuelas, ésta debía orientarse a toda la comunidad educativa en la que puede emerger el conflicto, a pesar de que sus miembros ocupen posiciones diferentes y desiguales en la misma institución y sus derechos y deberes se regulen por medio de normativas también diferentes.

Consecuentemente, como herramienta de resolución de conflictos en el ámbito escolar, con efectos organizativos y económicos, la mediación escolar no puede estar limitada ni explícita ni implícitamente a los miembros de la comunidad educativa asociados por defecto con el origen de los conflictos desde una perspectiva institucional y adultocéntrica. Los resultados obtenidos en esta investigación complementan y refuerzan las conclusiones de estudios anteriores (Carrasco et al., 2006; Serra, 2006; Ponferrada y Carrasco, 2010) en el sentido de que los conflictos entre iguales no son los que más preocupan al alumnado<sup>13</sup>, que sí es especialmente sensible a la percepción de imposiciones arbitrarias en las normas de funcionamiento y sanciones, así como a la falta de instancias y canales efectivos para vehicular inquietudes y malestares individuales y colectivos. Además, desde la perspectiva del alumnado de secundaria<sup>14</sup>, los conflictos entre iguales tampoco son los que más incidencia tienen

<sup>13</sup> El encargo conjunto del Síndic de Greuges de Catalunya (Defensor del Menor) y el Ararteko del País Vasco (Martín, 2006) en el año 2006 para elaborar la investigación base de los informes explicitaba la perspectiva de *convivencia y la confrontación entre iguales* en los centros educativos, aún con la inercia de la preocupación por el *bullying*. Los resultados en Cataluña, sin embargo, mostraron que esta perspectiva era limitadora y que la perspectiva del clima de centro ampliaba la comprensión del fenómeno.

<sup>14</sup> Carra, Garnier, Col, Carnel y Mas (2006) llegan a la conclusión contraria en su investigación entre alumnado

en la consecución de un buen clima de centro, que es uno de los indicadores más consistentes a la hora de medir el bienestar psicosocial de todos los actores de la institución escolar (del Rey, 2003; Araos y Correa, 2004; Blaya et al. 2006; Rodríguez, 2007; Díaz Aguado, 2008). Un buen clima de centro también parece ser una condición para el desarrollo de prácticas de mediación y de resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta que se basan en la confianza entre los actores y en las relaciones de respeto entre ellos. Cabría esperar que las condiciones para promover la mediación y los efectos de su introducción se retroalimentaran positivamente en los centros escolares.

Los resultados de esta investigación apuntan, sin embargo, a la existencia de tres niveles de resistencia institucional que frenan los cambios de la cultura escolar en la resolución de conflictos. En primer lugar, en la legislación sobre mediación escolar, que excluye ámbitos relevantes que corren el riesgo de permanecer invisibles como origen de los conflictos (sexismo, racismo, homofobia, acoso). En segundo lugar, en la administración educativa, si su objetivo principal es evitar que se externalicen los conflictos, aspecto que se acostumbra a tomar como indicador de que el proceso de intervención mediadora no ha tenido éxito en el escenario de su emergencia, aunque ésta es una cuestión relativa, en la medida que las diferentes instancias disponibles para intervenir en la mediación en el ámbito escolar pueden no estar situadas todas en los centros sino, desde una perspectiva más amplia, situarse en otros servicios dentro de la estructura de la administración educativa. Y, en tercer lugar, en los centros educativos, donde el éxito o fracaso de los procesos de mediación se debería poder medir desde la participación democrática de todos los actores apostando, en palabras de Macready (2009), por una cultura escolar socialmente responsable.

## 6. Referencias bibliográficas

- Araos, Consuelo; Correa, Verónica (2004). *La escuela hace diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana - Instituto de Sociología PUC.
- Bernard, H Russell (2011). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. 4th Ed. Lanham, MD: Rowman Altamira.
- Beck, Ulrich (1992). *Risk Society: towards a new modernity*. London: SAGE.
- Berga, Anna (2005). *Adolescència femenina i risc social. Estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*. Barcelona: Secretaria per a la Joventut.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Eric; del Rey, Rosario, et al. (2006). "Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia". *Revista de Educación*, 339: 293-315.
- Blaya, Catherine; Debarbieux, Eric; Lucas, Beatriz (2007). "La violencia hacia las mujeres y hacia otras personas percibidas como distintas de la norma dominante: el caso de los centros educativos". *Revista de Educación*, 342: 61-82.
- Bonafe-Schmitt, Jean-Pierre (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París: ESF.
- Boqué, Maria Carme (2005). *Temps de mediació: taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*. Barcelona: CEAC.

- Carra, Cécile ; Garnier, Alix ; Col, Christophe ; *et al.* (2006). “Les violences à l’école primaire vues par les élèves: Une face peu connue du phénomène”. *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 37: 49-62.
- Carrasco, Silvia ; Ponferrada, Maribel ; Villà, Rita ; *et al.* (2006). *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Barcelona: Institut d’Infància i Món Urbà.
- Carrasco, Silvia; Villà, Rita; Ponferrada, Maribel; *et al.* (2011). “La Mediación en el ámbito escolar”, en P. Casanovas, J. Magre, M.E. Lauroba (dirs.), *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia, 497-578.
- Casañas, Elisenda (2010). “El Decret 279/2006: la mediació escolar com a procés educatiu de resolució de conflictes”, en E. Lauroba, I. Barral, I. Viola (dir). *Materials Jurídics del Llibre Blanc de Mediació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya/Centre d’Estudis Jurídics i Formació Especialitzada.
- Casanovas, Pompeu; Magre, Jaume; Lauroba, Elena (Dirs.) (2011). *Libro Blanco de la Mediación en Cataluña*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament de Justícia.
- CIE-FUHEM. (2005). *La necesidad del pacto escolar ante la LOE*. Madrid: CIE-FUHEM.
- Connell, R.W. (1996). “Teaching The Boys: New Research on Masculinity, and Gender Strategies for Schools”. *Teachers College Record*, 98 (2) Winter: 206-235.
- Cremin, Hilary; Sellman, Edward; McCluskey, Gillean (2012). “Interdisciplinary perspectives on restorative justice: developing insights for education”. *British Journal of Educational Studies*, 60 (4): 421-437.
- Díaz-Aguado, María José (Dir.) (2008). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Duncan, Neil; Owens, Larry (2011). “Bullying, Social Power and Heteronormativity: Girl’s Constructions of Popularity”. *Children and Society*, 25: 306-316.
- Franzé, Adela (2003). *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y social de la Comunidad de Madrid.
- (2008). “A la sombra del origen. Lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO”, en M.I. Jociles; A. Franzé. *¿Es la escuela el problema?* Madrid: Trotta.
- Giménez Romero, Carlos (2001). “Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural”. *Migraciones*, 10.
- Golbert, Rebecca (2009). “An Anthropologist’s Approach to Mediation”, *Journal of Conflict Resolution*, Vol 11 (1): 81-97.
- GRUPO INTER. (2007). *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid*. Viena: Navreme.
- Hendry, Richard (2010). “Mediation in Schools: Tapping the potential”. *International Journal of School Disaffection*, 7 (1): 26-32.
- Hopkins, Belinda (2004). *Just schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Kingsley.
- Johnson, David W. (1998). “Teaching students to manage intercultural conflicts constructively”. *Intercultural education*, 9 (2): 155-163.
- Kane, Jean; Lloyd, Gwynedd; McClusky, Gillean; *et al.* (2007). *Restorative practices in Scottish schools*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Lederach, Jean Paul (1997). *Building Peace: Sustainable Reconciliation in Divided Societies*, United States Institute of Peace.
- (2005). *The moral imagination. The art and soul of building peace*, Oxford University Press.
- Llevot, Núria (2004). “Conflicto culturales y mediación: el ejemplo de Cataluña”. *Revista de Educación*, 334: 415-430.



- Lomas, Carlos (2007). “¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad”. *Revista de Educación*, 342: 83-101.
- López Torrellas, Javier (2006). “La mediación: posibilidades y límites”. *Cuadernos de pedagogía*, 359: 74-78.
- Mac An Ghaill, Máirtín (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling*. England: Open University Press.
- Macready, Tom (2009). “Learning social responsibility in schools: a restorative practice”. *Educational Psychology in Practice*, 25 (3): 211-220.
- Martín, Elena (Dir.) (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*. País Vasco: Institución del Ararteko.
- Martínez-Otero, Valentín (2001). “Convivencia escolar: problemas y soluciones”. *Revista Complutense de Educación*, 12 (1): 295-318.
- Maxwell, Jennifer (2007). “Mediation in the schools: Self-regulation, self-esteem, and self-discipline”. *Conflict Resolution Quarterly*, 7 (2): 149-155.
- McCluskey, Gilleán; Kane, Jean; Lloyd, Gwinedd; et al. (2011). “Teachers are afraid we are stealing their strength: a risk society and restorative approaches in school”. *British Journal of Educational Studies*, 59 (2): 105-199.
- McCluskey, Gilleán; Lloyd, Gwinedd; Kane, Jean; et al. (2008). “Can restorative practices in schools make a difference?”. *Educational Review*, 60 (4): 405-417.
- Molina, Fidel (2005). “Nuevos conflictos sociales y su presencia educativa. Análisis sociológico y reflexiones para la intervención”. *Cultura y educación*, 17 (3): 213-233.
- Morrison, Brenda (2013). “Beyond the bad apple: analytical and theoretical perspectives on the development of restorative approaches in schools”, en E. Sellman, H. Cremin, G. McCluskey (Eds.). *Restorative approaches to conflict in Schools* (123-131). London: Routledge.
- Ogbu, John (1981). “School ethnography: a multilevel approach”. *Anthropology and Education Quarterly*, 12 (1): 3-29.
- Olmos, Antonia (2010). “Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el “otro” en “nuestras” escuelas”. *Revista de Educación*, 353: 469-493.
- Ortiz, Mónica (2006). “La mediación intercultural en contextos escolares: reflexiones acerca de una etnografía escolar”. *Revista de Educación*, 339: 563-594.
- (2008). “Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes”. *Papers: Revista de Sociología*, 87: 253-268.
- Pàmies, Jordi (2013). “El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona”. *Revista de Educación*, 362: 133-168.
- Peláez-Paz, Carlos (2013). “Cambio y conflicto como oportunidad para el aprendizaje: una experiencia sociopedagógica en un IES de Madrid”, en M.T Castilla, V.M. Martín, E.S. Vila, et al. (Coords.) *Educación y cultura de paz en contextos educativos*. Granada: GEU.
- Peláez-Paz, Carlos; Jociles, María Isabel (Eds.) (2014). *Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Ponferrada, Maribel (2009). “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona”, *Papeles de Economía Española*, 119.
- Ponferrada, Maribel; Carrasco, Silvia (2010). “Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia”. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1): 44-60.
- Rey, Rosario (Dir.) (2003). *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de Innovación Educativa CIEFUHEM/ IDEA.

- Rodríguez Muñoz, Victor Manuel (2007). “Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos”. *Revista de Educación*, 343: 453-475.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (1994). *Entre batidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona: Aljibe.
- Sellman, Edward; Cremin, Hilary; McCluskey, Gillean (Eds.) (2013). *Restorative approaches to conflict in schools: interdisciplinary perspectives on whole school approaches to managing relationships*. London: Routledge.
- Serra, Carles (2003). “Conflicto y violencia en el ámbito escolar. Más allá del mito de los jóvenes violentos”. *Jóvenes. Revista de Estudios sobre Juventud*, 2 (19): 48-61.
- (2006). *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut de secundària*. Vic: EUMO.
- Sindic de Greuges de Catalunya. (2006). *Informe extraordinari: convivència i conflicte als centres educatius*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- Stevahn, Laurel Ann (2004). “Integrating Conflict Resolution and Peer Mediation Training Into the Curriculum”. *Theory into Practice*, 43 (1): 50-58.
- Terrén, Eduardo (2002). “El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación”. *Migraciones*, 12: 81-102.
- Torrego, Juan Carlos (Coord.) (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Torrego, Juan Carlos; Galán, Arturo (2008). “Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares”. *Revista de Educación*, 347: 369-394.
- Utheim, Ragnhild (2014). “Restorative Justice, Reintegration, and Race: Reclaiming Collective Identity in the Postracial Era”, *Anthropology & Education Quarterly*, Vol 45 (4): 355-372.
- Vaandering, Dorothy (2010). “The significance of critical theory for restorative justice in education”. *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, 32: 145-176.
- Villà, Rita (2012). “Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire”, en C. Carra; B. Mabilon-Bonfils (Eds.) *Violences à l'école, normes et professionnalités en questions* (170-181). Artois, Francia: Artois Presses Université.
- Zimbardo, Philip (2007). *The Lucifer Effect: Understanding how good people turn evil*. New York: Random House.