

MEDIACION EN EDUCACION ↔ EDUCACION EN MEDIACION¹

Dora Fried Schnitman y Silvia E. Vecchi

Perspectiva multidimensional en mediación educativa

Hablar de mediación educativa es hablar de una gran variedad de diseños más que de un procedimiento unidimensional. Existe una diversidad de programas de mediación educativa que entrenan un grupo seleccionado de estudiantes para mediar disputas escolares en los niveles primario, secundario y terciario. Otros diseños expanden el concepto y entrenan a todo el alumnado de manera que todos los estudiantes se beneficien con las destrezas y práctica de la mediación. Numerosos programas incluyen la integración de las destrezas o habilidades para la resolución de conflictos en la currícula con el objetivo de proveer a todos los estudiantes la oportunidad para desarrollar habilidades para la comunicación y la resolución de problemas. Crece el consenso entre los especialistas en mediación educativa sobre la necesidad de que la escuela como un todo cambie, no sólo los estudiantes. Es necesario el compromiso de directivos, docentes y administrativos de escuelas para promover y modelar las destrezas de los estudiantes y así crear una comunidad escolar favorable a estas prácticas. Algunos modelos han expandido esta perspectiva para incluir también el concepto de “aplicación de valores y procesos democráticos en la clase y en la escuela”, integrando el aprendizaje de estrategias para la toma de decisiones cooperativas a través de toda la comunidad escolar, incluyendo a los padres. (Smith, 1997)

Evidentemente, cada uno de estos diseños entiende a la educación en mediación y a los programas de entrenamiento de maneras diferentes. Adherimos a los diseños integradores que ofrecen la oportunidad de desarrollar destrezas y herramientas interpersonales y sociales de convivencia, proveyendo no sólo un medio para manejar y resolver conflictos que afectan a la comunidad educativa sino también enseñando a los

¹ *Ensayos y Experiencias. Rev. de Psicología en el Campo de la Educación*, 24, 1998, 64-73
Este trabajo se basa en el modelo generativo desarrollado por Dora Fried Schnitman en terapia (1995, 1996, 1998a), educación (1997) y mediación (1998b). Su aplicación en mediación –en la práctica y el diseño de programas de formación– se ha desarrollado conjuntamente con Silvia Vecchi.

participantes habilidades específicas para construir posibilidades innovadoras a partir del conflicto y prevenir así la violencia.

Los objetivos de los programas de mediación educacional a nivel primario y secundario se orientan a: equipar a toda la comunidad educativa, incluyendo niños, jóvenes y sus familias con habilidades comunicacionales, destrezas para resolver conflictos y modelos alternativos a la violencia y a mejorar el funcionamiento de los jóvenes en los contextos familiar, educacional y comunitario. El presupuesto de esta perspectiva es que niños y jóvenes expuestos a la mediación y a la resolución de conflictos en cada estadio de su desarrollo adquieran el potencial para construir las bases para desarrollar destrezas interpersonales y sociales. El efecto multiplicador del uso de la mediación en los distintos contextos en los que los niños y los jóvenes están involucrados puede ayudar a concretar el objetivo más amplio de establecer nuevas normas de interacción social –entre pares y otras.

¿Cómo diseñar un programa de formación?

Este artículo propone un diseño interactivo para la educación en mediación y, en particular, en mediación educacional. Este diseño abarca un espectro de programas que cubren una diversidad de contextos –la comunidad escolar, la familia, el contexto comunitario y los servicios sociales– y un conjunto de saberes que se despliegan a partir del reconocimiento de saberes y saberes acerca de saberes.

Para este diseño es preciso entender a la educación en mediación educacional como parte de un campo definido por tres dimensiones, una conformada por diferentes programas que podemos agrupar en dos categorías, a los que llamaremos específicos y anexos (de acuerdo al contexto); otra, por el tipo de procesos de aprendizaje involucrado que llamaremos reflexivos e instructivos y la tercera que distingue los campos de aplicación. (Figura 1)

La **primera dimensión** –programas específicos y anexos– se articula sobre un modelo que entiende que la mediación educacional forma parte de un continuo interactivo de programas de mediación y resolución de conflictos en el ámbito educacional para niños, jóvenes y sus familias. Los programas específicos incluyen: mediación en la escuela, mediación de pares, mediación en suspensión, mediación multigrupo; los anexos: víctima-ofensor, padres-hijos, programas comunitarios, interculturales, jóvenes para la paz, entre

otros. La **segunda dimensión** propone un continuo interactivo de distintos procesos instructivos y reflexivos tendientes a desarrollar los distintos tipos de saberes necesarios para el ejercicio de la mediación y las instancias de formación que favorecen su adquisición. La **tercera dimensión** transversal distingue los contextos de aprendizaje; va desde los programas tradicionales –seminarios, entrenamientos– a otros con un fuerte componente de aprendizaje en acción –pasantías. Este modelo provee un marco para describir y organizar tipos de programas: por ejemplo, un programa puede ser específico, enfatizar los saberes reflexivos en un contexto de aprendizaje en acción; otro programa puede ser específico, enfatizar dimensiones reflexivas e instructivas con un formato de entrenamiento tradicional.

Figura 1

(insertar figura 1)

Este diseño propone programas de formación e instancias reflexivas que incluyen como parte integral la posibilidad de conexión del participante con su itinerario singularizado de formación, estableciendo un diálogo sistemático entre la información disponible, el estudiante, su proceso, las experiencias y el campo de trabajo. (Fried Schnitman, 1998b)

El entrenamiento ofrece a quien aprende la posibilidad de construir/se a sí mismo y a sus saberes. Transitar este aprendizaje le permitirá reconocer los múltiples niveles en los que éste tiene lugar. El aprendizaje y la mediación entrelazan objetivos comunes – validación, reconocimiento y legitimación.

¿Por qué un continuo de programas?

Un continuo de servicios y programas de intervención como proponemos responde a las necesidades de los niños y sus familias así como a la diversidad de contextos en los que se presentan conflictos. Son también programas de prevención en tanto transmiten a los niños y a las familias las actitudes y destrezas necesarias para aprender a resolver conflictos, prevenir la violencia, expandir la responsabilidad y las formas de participación ciudadana democrática para impulsar un cambio cultural. Las implicaciones contienen y transforman

la escuela, pero trascienden sus límites. Los programas de mediación se reflejarán en programas de prevención en la medida en que creen un ambiente escolar comprometido con el valor y las habilidades de manejar los conflictos más allá de la violencia.

Este continuo de programas se mueve en paralelo con el marco de servicios que los sistemas educacionales, comunitarios y de servicio social también prestan a los niños, jóvenes y sus familias.

¿Por qué saberes instructivos y reflexivos?

Los diversos saberes necesarios para la formación profesional se adquieren en procesos instructivos y reflexivos. Este programa incorpora una perspectiva reflexiva desarrollada a partir de la toma de conciencia de que para los profesionales no es suficiente aplicar técnicas –porque su práctica se caracteriza por la construcción de marcos interpretativos y operativos– y al hecho de que los profesionales, en su mayoría, provienen de una diversidad de disciplinas y formaciones anteriores que privilegian marcos y prácticas específicos. (Schön, 1987)

La incorporación de habilidades reflexivas y metacognitivas, permite al mediador planificar, iniciar y evaluar su propia experiencia de aprendizaje integrándola a sus experiencias previas. Esta formación facilita el desarrollo de capacidades reflexivas para resolver problemas, no limitadas por prácticas y convenciones anteriores, y permite a los protagonistas monitorear su participación para mejorarla.

Ningún proceso de formación puede cubrir todas las contingencias posibles. La adaptación o capacidad de operar de acuerdo a principios –y no sólo de acuerdo a técnicas– debe ser entonces incorporada a la educación en mediación. Algunas de estas habilidades están presentes en el entrenamiento habitual y otras no. En este sentido, integrar la relación reflexión-acción y la capacidad de aprender en la acción se incorporan a la formación para desarrollar en quienes aprenden también la capacidad de controlar su propio aprendizaje para mejorarlo y utilizar esta educación como un proceso constructivo.

Un aspecto de los desarrollos de estrategias metacognitivas de aprendizaje en los años ‘80 ha sido estimular a los estudiantes a conectarse, observar y estar conscientes de su propio proceso. Por la vía de los procesos reflexivos, Power (1997) propone estar atentos al propio acercamiento, a la revisión de procedimientos, al monitoreo del aprendizaje para la

detección de errores, así como a la administración del aprendizaje en el tiempo. Para favorecer la adquisición de estas destrezas es necesario generar un contexto que estimule la autodirección reflexiva y responsable, establecer un clima propicio de interactividad con la tarea y la propia experiencia, de apertura, de observación reflexiva desde perspectivas diversas, de experimentación. Estos diseños pueden sistematizarse aun más mediante el desarrollo deliberado de instrumentos reflexivos. Cuando se vuelve a mirar lo que se ha hecho, poder reconocer qué y cómo se hizo, permite al mediador ejercer apropiación de intención, acción y reflexión en su práctica, así como la articulación con el proceso de mediación específico en el que está participando. (Fried Schnitman, 1995, 1998a; Vecchi y Greco, 1998)

Reconocer los enlaces, los marcos habituales y los novedosos, poder ubicarse por afuera de sí mismo y examinar los procesos con los que se ha dado cuenta de la situación, son operaciones que nos aseguran la adquisición de nuevos conocimientos al tiempo que desafían y reordenan las categorías en las que los ubicamos. Reconocer la diversidad en los saberes implícitos en las acciones –saber hacer, saber decir, saber qué, saber acerca de sí en contexto, saber posicionarse– incrementa nuestra capacidad constructiva de nuevas posibilidades. (Fried Schnitman, 1995)

Se propone a la práctica reflexiva –en el aprendizaje y en el desarrollo de habilidades– como una modalidad de transformación que permite al mediador apropiarse de sus recursos, reconocer con qué lógica construye cada intervención y descubrir pertenencias teóricas que quizás no imaginaba o, a la inversa. (Vecchi y Greco, 1998)

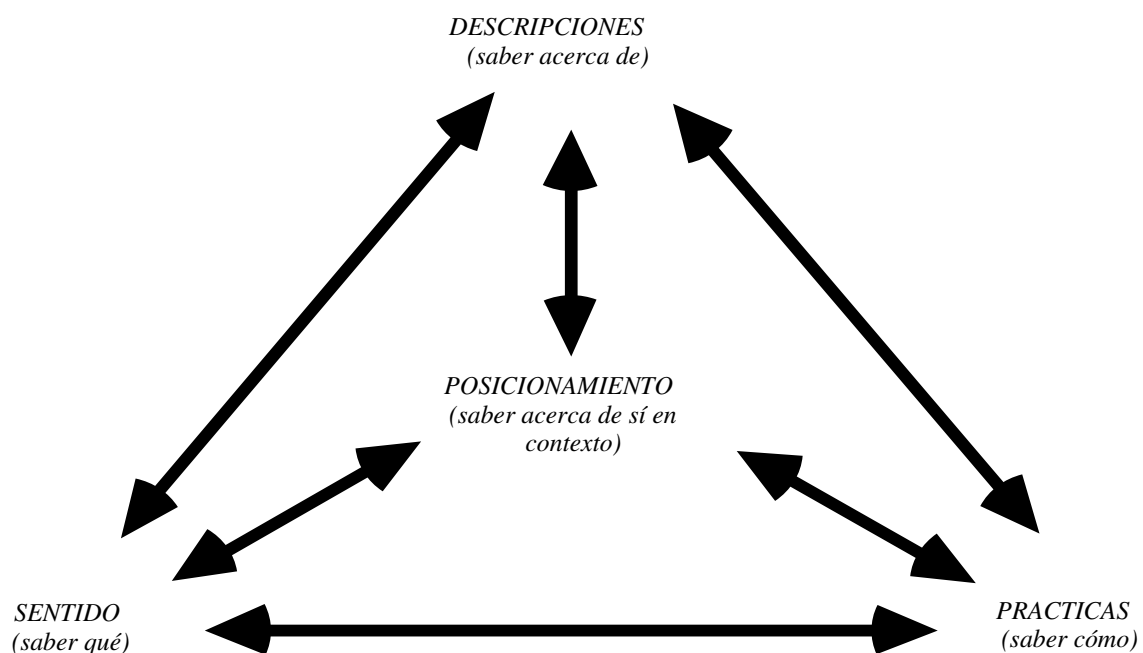
Así, un análisis crítico del proceso “metacognitivo” modela y enseña habilidades y destrezas tanto para resolver problemas como para construirse como mediador y como persona, proporcionando a la resolución de conflictos una visión integrativa de habilidades cognitivas, conductuales, afectivas y de posicionamiento. Un mediador así formado puede aprender acerca de los procesos en los que participa, los marcos operativos e interpretativos que construye y también acerca de sí mismo.

Diversidad de saberes

Una epistemología reflexiva permite reconocer el “saber cómo”, el “saber qué”, el “saber decir”, el “saber ser”, el “saber acerca de” y el “saber acerca de sí en contexto”,

como puntos de entrada posibles para construcciones novedosas en el proceso enseñanza-aprendizaje. “Saber cómo” es reconocer lo novedoso y actuar sobre lo que se reconoce, mientras que “saber qué” es experimentar ese saber como significativo para uno mismo; “saber acerca de” es poder describirlo, y tal saber se expresa en lo que se dice acerca de lo novedoso. El “saber cómo” está a menudo imbricado y expresado en las acciones pero no en las palabras; el “saber qué” se manifiesta en experiencias subjetivas. El “saber ser” y el “saber de sí en contexto” están imbricados en el posicionamiento, son saberes acerca de los espacios sociales (Figura 2).

Figura 2



El entramado de distintos tipos de saberes permite integrar de manera original las contribuciones de diferentes fuentes y avanzar en el proceso constructivo.

Descubrimientos inesperados se presentan en el trabajo, pero los participantes tienden a verlos sólo cuando pueden reconocerlos en el proceso mismo y así describirlos. Cuando los re-conocen, las decisiones que toman en el camino se vuelven visibles y se convierten en mojones, hitos de transformación.

Estos procedimientos con valor generativo, al ir y venir entre acciones, descripciones o contextos, permiten liberar una suerte de principio ordenador que explica el camino transitado y el conocimiento adquirido. De este principio no se parte: se llega a él, construyéndolo durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Los participantes trabajan sobre sus opciones y posibilidades mientras aprenden y acuerdan sobre hechos y operaciones relevantes, pero también acerca de las formas de preguntar/se que les permitan razonar en instancias problemáticas a fin de clarificar conexiones. Esta perspectiva sugiere la necesidad de mantenernos reflexivamente abiertos a la diversidad, a lo inesperado, a las singularidades.

Instrucción y saber

En el diseño propuesto se implementan diversas instancias reflexivas en diferentes momentos que invitan al educando a revisar su itinerario de manera sistemática:

1. *En el momento de inicio de la formación:* ofrece al estudiante la posibilidad de conectarse con su proyecto y establecer un diálogo sistemático entre la información disponible, él mismo, su propio proceso y experiencias anteriores. Ejemplo de preguntas guía de generación de contexto reflexivo en este momento: ¿Dónde debería poner mi atención? ¿Cómo necesito participar para lograr mi objetivo en esta capacitación?
2. *En los espacios de capacitación y entrenamiento:* tanto con a) programas específicos: mediación escolar, mediación entre pares, mediación en suspensión, mediación multigrupo; como con b) programas anexos vinculados como un continuo de prestaciones en mediación educacional: programas de jóvenes por la paz, programas padre-hijo, programas comunitarios, programas con otros profesionales, programas víctima-ofensor. Ejemplo de pregunta guía de generación de contexto reflexivo en estos momentos: ¿Cómo responden los distintos programas a las necesidades de mi práctica y mis contextos?
3. *En el procesamiento y cierre:* trabajando tanto con los conocimientos como con la persona en la apropiación de sí mismo como recurso, su reciclado en el aprendizaje y la construcción de su futuro. Ejemplo de pregunta guía de generación de contexto reflexivo en este momento: ¿Cómo cambió este entrenamiento mi percepción? ¿Cómo afectará mi práctica?

4. *En la pasantía como actividad extensiva:* marco diseñado exclusivamente para el momento de aprender una práctica. Se trata de un recorrido combinando el aprender con el hacer, sus interacciones, las de los otros, con los otros, a través de conocimientos generales y conocimientos particulares. Ejemplo de pregunta guía de generación de contexto reflexivo en este momento: ¿Cómo modifica esta experiencia mi marco teórico-técnico-ideológico? ¿Qué transformaciones puedo reconocer/me en el “saber cómo”?
5. *En el momento de la finalización del programa:* evaluación como proceso constructivo conformado en el aprendizaje de saberes acerca de saberes. Ejemplo de pregunta guía de generación de contexto reflexivo en este momento: ¿Cómo se relaciona lo aprendido en este programa con lo aprendido en otros en los que haya participado? ¿Qué registra como novedoso en usted, en su performance, en sus saberes?

Desde esta perspectiva el aprendizaje acontece en una red diversa que incluye programas teóricos, programa para el desarrollo de destrezas, programas que ofrecen múltiples modelos de intervención por diseño o contexto, programas interculturales, al tiempo que posibilita el reconocimiento e intercambio de experiencias y la apropiación de sí mismo en el recorrido del aprendizaje-acción.

Arquitectura de un entrenamiento

El diseño se ejecuta en una espiral entre procesos instructivos, reflexivos y de acción (Figura 3).

Figura 3. Diagrama Interactivo en mediación educacional

(insertar figura 3)

Una vez construida esta arquitectura funciona como un organizador que permitirá trabajar simultáneamente con múltiples focos y diseñar acciones específicas en cada uno de ellos orientando a quien debe diseñar un programa de formación en el reconocimiento de las necesidades específicas para los distintos momentos y contextos del proceso.

En vísperas del tercer milenio, tanto los individuos como las organizaciones educacionales enfrentan el desafío de cambios diversos, y la necesidad de construir futuros posibles.

Estos procesos facilitan tanto la recuperación del poder propio de las personas, grupos y comunidades, como los procesos potenciales de transformación que este reconocimiento involucra.

Las metodologías para la educación y la práctica de la resolución alternativa de conflictos aparecen en un contexto donde ha cambiado la manera de concebir la construcción del conocimiento. Antes trabajábamos con la idea de saberes y poderes hegemónicos, visiones unidimensionales, el conocimiento ajeno a los sujetos, éramos observadores quizás distantes, a veces pasivos, de verdades que estaban ahí, que existían fuera de nuestro alcance. (Fried Schnitman, 1994)

¿Qué nos propone la resolución alternativa de conflictos como práctica emergente? Nos propone entender a los sujetos como co-constructores de sus realidades. Nos propone participación, futuro, transitar un camino entre lo existente y lo posible en vez del de lo ya hecho, lo dicho o dado. (Fried Schnitman, 1998c)

La enseñanza, las universidades, las escuelas, las formaciones, todavía operan dentro de confines disciplinarios y fronteras heredados del iluminismo con una visión particionada y reduccionista. Nuestro futuro global es plural, multidisciplinario, invita a la creatividad en un horizonte de tiempo-espacio expandido a nuevos saberes.

Referencias Bibliográficas

Fried Schnitman, D. (1994) "Introducción. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad". En: D. Fried Schnitman. *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Buenos Aires-Barcelona-México: Editorial Paidós. 15-34.

Fried Schnitman D. (1995) "Hacia una terapia de lo emergente: construcción, complejidad, novedad". En: S. McNamee y K.J. Gergen (Comp.) *La Terapia como Construcción Social*. Barcelona-Buenos Aires-México: Editorial Paidós. 253-274

Fried Schnitman, D. (1996): "Between the extant and the possible". *Journal of Constructivist Psychology*, 9 (4) 263-282.

- Fried Schnitman, D. (1997) "Un nuevo espacio en la sistémica: el Programa de Actualización en Psicología Clínica con Orientación Sistémica". *Sistemas Familiares*, 13 (3) 111-115.
- Fried Schnitman, D. (1998-a) "Navigating in a circle of dialogues". *Human Systems. The Journal of Systemic Consultation and Management*, 9 (1).
- Fried Schnitman, D. (1998-b) "Mediacion: Nuevos desarrollos generativos." En: D. Fried Schnitman y S. Littlejohn (eds) *Resolución de Conflictos: Nuevos Paradigmas*. Editorial Paidós. Artes Médicas (en prensa).
- Fried Schnitman, D. (1998-c) "Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos." En: D. Fried Schnitman y S. Littlejohn (eds) *Resolución de Conflictos: Nuevos Paradigmas*. Editorial Paidós. Artes Médicas (en prensa).
- Power, M. (1997) "Educating mediators metacognitively". *Australian Dispute Resolution Journal*, 3 (4) 214-226
- Schön, D. (1987) *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smith, M. (1997) "Conflict resolution for children, youth, and families". *Dispute Resolution Magazine*, 3 (1) 11-15.
En: D. Fried Schnitman y S. Littlejohn (eds) *Resolución de Conflictos: Nuevos Paradigmas*. Editorial Paidós. Artes Médicas (en prensa).
- Vecchi, S. y Greco, S. (1998) "Diseño reflexivo en la práctica de la mediación". En: D. Fried Schnitman y S. Littlejohn (eds) *Resolución de Conflictos: Nuevos Paradigmas*. Editorial Paidós. Artes Médicas (en prensa).