

MEDIACIÓN, ARBITRAJE Y DEMÁS VIAS DE GESTIÓN DE CONFLICTOS EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

*M Carmen Boqué Torremorell -
Profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte.
Formadora y colaboradora del Departament d'Ensenyament
en los programas de Mediación y Convivencia en los centros docentes de Educación
Secundaria.
Universidad de Alicante.*

RESUMEN

Los procesos de gestión positiva de conflictos en la escuela tienen su razón de ser en su potencial para la transformación de un sistema educativo inmerso en la complejidad. Así pues, el enfoque que adopta un centro frente al conflicto es indicador de su capacidad para cuestionar o reproducir la propia cultura organizativa, estancándose o avanzando autónomamente hacia un clima de convivencia pacífica. Existen diversas estrategias y estilos de administración de los conflictos cuyas características los hacen más o menos apropiados con respecto al momento de intervención. Por su parte, mediación y arbitraje constituyen procesos complementarios, aunque bien diferenciados, que aportan valores comunicativos y educativos propios.

ABSTRACT

MEDIATION, ARBITRATION AND OTHER WAYS TO DEAL WITH CONFLICT SITUATIONS IN EDUCATIONAL BACKGROUNDS.

The processes of positive tackling with conflicts at schools stand upon their potential power to transform an educational system immersed in complexity. Therefore, the approach adopted by a school to face a conflict becomes an indicator of its capacity to accept a given culture of organization or question it and develop a self way, so that the school comes to a standstill or develops autonomously into pacific coexistence backgrounds. There are different strategies and styles for conflict dealing, more or less appropriate according to the moment of application. As far as mediation and arbitration are concerned, they are complementary processes, though different ones, that contribute their own communicative and educational values.

Consideraciones previas

El debate sobre educación está, hoy en día, más vivo que nunca: se suceden las leyes educativas y aumenta la inquietud social hacia la escuela. Los informes alertan de bajos resultados académicos y de problemáticas diversas que, con demasiada frecuencia, se asocian al fenómeno de la violencia escolar. Sin embargo, la realidad de un centro educativo es mucho más compleja de lo que reflejan la mayoría de estudios, puesto que profesores, familias, alumnos y trabajadores del centro han de lidiar cotidianamente con infinidad de situaciones nuevas, cambiantes e imprevistas.

En un mundo complejo y problemático, quizás sea la escuela uno de los núcleos más dinámicos donde se reproduce esta complejidad, materializándose en un conglomerado

de sentimientos, pensamientos y acciones que se suceden con gran rapidez. No pretendemos, en este artículo, diseccionar el vasto mundo de la educación, aunque sí nos interesa partir de esta visión holística para situar modestamente el tema que nos ocupa -la gestión positiva de los conflictos- tan sólo como una pieza más en la necesaria transformación de la escuela.

Conflicto y educación

Los objetivos generales de nuestro sistema educativo obligatorio ponen el acento en aquellos aspectos que potencian la integración de todas las personas, de manera que sean capaces de enriquecer su entorno social y cultural. A tal fin, se propone el desarrollo de un abanico de competencias encaminadas a que el niño y la niña construyan una imagen personal ajustada y positiva de sí mismos, abierta a la adquisición de nuevas identidades y regulada con autonomía y responsabilidad (autoconocimiento, salud, autocontrol, espíritu de superación). También se trata de promover la participación activa en el propio entorno (democracia, civismo, gestión positiva de conflictos) y su proyección en el conjunto de la humanidad (solidaridad, paz, ecología).

Pues bien, estos objetivos altamente deseables siguen sin tener un espacio específico en muchos programas educativos que se ven saturados por la exigencia de contenidos de cariz más académico. Cuando la preparación científica y técnica no satisface, en parte porque queda alejada de la superespecialización que requiere un mundo laboral igualmente convulso, el descontento se generaliza y se recalca, de nuevo, la ineficiencia del sistema educativo. Mientras tanto, el mito del *ascensor social* y de la igualdad de oportunidades, que supuestamente brinda la escuela, se hace añicos.

A nuestro modo de ver, una buena educación -objetivo irrenunciable de la escuela y de cualquier sociedad- debería fundamentarse siempre sobre el conjunto de potencialidades de cada individuo, por lo que el empeño por levantar los cuatro pilares señalados en su momento en el informe Delors (1996), aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a hacer, aprender a conocer, sigue vigente. Todavía cabe incorporar las aportaciones más recientes de Morin (1999) que nos llevan a reconsiderar la organización del conocimiento superando la fragmentación disciplinaria, haciendo conocer lo que es conocer con lucidez, afrontando lo mismo las certezas que las incertidumbres de un conocimiento pertinente, y enseñando lo que significa pertenecer al género humano, sobre la base de una identidad terrenal arraigada en la intercomprensión y en una ética planetaria. En este sentido, el sociólogo francés, aboga por un conocimiento estratégico que permita afrontar las incertidumbres de la existencia y del futuro.

En realidad, los conflictos son expresión genuina de esa incertidumbre que acompaña a toda persona a lo largo de su devenir individual y colectivo. Así pues, los conflictos forman parte consubstancial de la existencia humana y, por ello, aquellas estrategias que contribuyen a la gestión positiva de dificultades e imprevistos, convirtiéndolos en retos y oportunidades para el progreso (Puig, 1977), están llamadas a ocupar el espacio que les corresponde en el campo de la educación. Educar en el conflicto equivale a educar para la convivencia pacífica, retomando la imperiosa necesidad de que niños y niñas crezcan en ambientes seguros y saludables, donde un clima relacional diverso, creativo y cordial proporcione el estímulo imprescindible para la generación de conocimientos compartidos. Evidentemente, no se puede presumir que el alumnado, nada más ingresar

en la escuela, ya dispone del conjunto de actitudes, valores, normas, habilidades y conocimientos teóricos que le hacen apto para la gran cantidad de tareas e interacciones que se le van a proponer.

Conflicto y centro educativo

La construcción de un espacio común es, en verdad, laboriosa y jamás se ha de dejar en manos de pocas personas o del azar, puesto que atañe a todo el mundo. Los intentos por reprimir y controlar los conflictos suelen resultar contraproducentes, dado que no hacen más que atizarlos y preparar su reaparición virulenta en un futuro generalmente cercano.

Tal vez deberíamos comenzar valorando los costos que acarrea la presencia natural de conflictos en la escuela si no se dispone de estrategias para afrontarlos en beneficio de todos. Como en cualquier otra organización, un conflicto mal resuelto entraña involución y origina pérdidas que algunos autores cifran alrededor del veinte por ciento de su capacidad de rendimiento (Vinyamata, 1999). Los procesos conflictivos absorben parte del tiempo de cada una de las personas involucradas, tiempo que se resta de sus ocupaciones principales y que va en detrimento de los proyectos que impulsa la escuela. Pero éste no es el único tiempo que se malgasta, también se emplean esfuerzos en evitar el conflicto y en reconducir la situación, mientras se intenta reorganizar al equipo docente o redistribuir las tareas en función de una problemática que no se aborda constructivamente. Dentro del aula, la aparición de un conflicto entre un par de alumnos basta para que se malogre la actividad educativa que se estaba desarrollando y la atención docente recaiga, casi en exclusiva, sobre quienes no gestionan sus discrepancias por medio del diálogo. Por otra parte, los costos por desperfectos, daños materiales e incluso robos, suponen una verdadera sangría en los recursos económicos de no pocos centros, eso sin contar el aspecto descuidado y carcelario que presentan algunos edificios escolares. A todo ello debemos sumar, los costos emocionales, dolencias psicológicas, enfermedades crónicas y absentismo laboral y escolar, con lo que las pérdidas son a todas luces considerables.

Cada centro enfoca los conflictos de forma particular, teniendo en cuenta su propia idiosincrasia y cultura organizacional implícita. En ocasiones, desde cierta prepotencia o paternalismo, se atribuyen los problemas a la ineptitud de las personas, a su tendencia a quejarse por todo o a su espíritu derrotista, sirviendo ello de disculpa a quien debería encargarse de dinamizar y gestionar las situaciones conflictivas. También hay centros donde se producen enfrentamientos abiertos que van minando los logros de unos y otros, incapaces de reconocer la necesidad de trabajar codo con codo para salir juntos de las dificultades. En algunas escuelas, en cambio, sucede todo lo contrario, se idealiza la buena convivencia hasta el punto de coartar cualquier expresión de conflicto que pudiese cuestionar un ambiente supuestamente bucólico, de modo que quienes perciben desajustes funcionales han de callar y seguir apoyando la inercia reinante en el centro. Otras veces, se intenta ahogar los conflictos por cualquier medio, cambiando aquello que se estime necesario para que todo continúe igual, y confiando en que el tiempo cure heridas y vuelva las aguas a su cauce. Este tipo de solución aplazada no hace más que extender el conflicto a todo el centro y suele ser fuente de disfunciones fuera de toda lógica. Incluso hay escuelas que realizan verdaderos esfuerzos por esconder las discrepancias, procurando acallar a las personas descontentas con concesiones inmerecidas que apacigüen sus críticas. Todavía existe otra opción para manejar el conflicto sin tratar de resolverlo que consiste en derivarlo a un agente externo a quien,

en función de su jerarquía o cargo, se le exige que emita un dictamen y lo imponga.

La respuesta de un centro educativo ante los conflictos se vuelve más eficiente y madura cuando abandona su posición defensiva y pasa a la acción preventiva y proactiva. Un enfoque de gestión positiva de conflictos se caracteriza por el diálogo, la inclusión y el respeto hacia todas las personas, un alto nivel de confianza y exigencia para con esas mismas personas a quienes se pide participación y responsabilidad, la firme voluntad de liderar las dinámicas del centro y autogestionar sus dificultades y el hábito de tomar decisiones por consenso, libres de cualquier tipo de presión, imposición o coerción. No se trata de zanjar los conflictos a cualquier precio, sino de sumar puntos de vista cooperando en provecho de todos.

La fascinación que genera la violencia en nuestra sociedad se ceba, últimamente, en los episodios relacionados con la violencia escolar y el maltrato entre compañeros. Se trata de un fenómeno nada despreciable y que, sin duda alguna, merece una intervención clara y contundente. Sin embargo, no todos los males de la escuela pueden atribuirse a este tipo de relación injusta entre alumnos, ni la violencia ha de servir de tapadera a otros problemas igualmente preocupantes: desmotivación de alumnos y profesores; debilidad educativa de la familia; disolución de la autoridad de los adultos en general y del profesorado en particular; falta de conciliación del horario laboral y escolar; valores postmodernos todavía imperantes en el entorno; uso incorrecto de las nuevas tecnologías; desmotivación y falta de compromiso hacia el aprendizaje; insuficiencias en la actualización docente; necesidades relacionadas con la atención a la diversidad de población en edad escolar; impotencia e impunidad ante comportamientos negativos y perjudiciales dentro y fuera del centro; falta de alternativas reales para alumnos con trastornos emocionales, psicológicos y de conducta; inestabilidad de las políticas educativas; y un largo etcétera que no debería asustar, sino más bien estimular a tomar las riendas de la educación, jamás desde una postura jerárquica y sí desde la participación y creación de organizaciones educativas en red, más abiertas, flexibles y estables.

Conflicto y cultura de paz

El trabajo cotidiano por alcanzar la paz pasa por la gestión no violenta de los conflictos. Es propio de las sociedades desarrolladas luchar por erradicar cualquier tipo de violencia, bien sea directa, estructural o cultural (Galtung, 1985), y dar muestras de indignación en aquellas situaciones donde se vulneran los derechos humanos más elementales. El incumplimiento de los deberes y la falta de respeto a los derechos de todas las personas, que tradicionalmente se relacionaba con el subdesarrollo económico, social y cultural de los países del tercer mundo, por desgracia, también se da en escenarios materialmente privilegiados, reservados a la intimidación, al afecto y a la realización humana. La violencia que supone el maltrato, aparentemente gratuito, entre personas próximas pone en entredicho el presunto desarrollo de las sociedades del denominado primer mundo.

En la actualidad, se admite que la paz factible es, por el momento, una paz imperfecta. Se trata de un concepto más humilde y realizable que apela al compromiso de cada persona en la construcción de un entorno pacífico paso a paso. Con todo, las declaraciones de buena voluntad necesitan el contraste de prácticas pacíficas convertidas en hábitos, rituales, estrategias y actuaciones que hagan de cualquier ser

humano un agente de paz. Está claro que la escuela puede y debe contribuir en gran manera a generar vivencias pacíficas, potenciando día tras día el pleno desarrollo de todas las personas que acoge en su seno.

Pero no todo acaba ahí. La búsqueda de la paz positiva, sinónimo de justicia social, a veces ha de valerse de los conflictos para hacer visibles abusos de poder, inequidades y atropellos de diversa índole. Es entonces cuando los verdaderos agentes de paz han de hallarse armados de empatía, comprensión, capacidad de escucha, creatividad, respeto, determinación, constancia, asertividad y demás herramientas para hacer frente por medios pacíficos a todo tipo de injusticias e infracciones a los derechos de las personas. Aquí, la salida constructiva al conflicto no pasa necesariamente por la conciliación de puntos de vista individuales y la reconciliación con el orden social establecido; en ocasiones, la desestabilización del orden reinante en un contexto espacio-temporal concreto se convierte en la auténtica fuerza motriz para el cambio. Sin embargo, nos hallamos en una sociedad formada por personas *light* (Rojas Marcos, 1993), dispuestas a llamar la atención y a rebelarse mediante su *look* externo, pero sin valores claros ni fortaleza suficiente para salir de la indiferencia, el hedonismo, el consumismo, la permisividad, el relativismo, el vacío, la superficialidad, el pragmatismo, la tolerancia, la futilidad y la vulnerabilidad que ahogan compromisos y luchas por la verdadera dignidad de la familia humana.

El temor al conflicto ha llevado a considerar peyorativo y estigmatizante el adjetivo *conflictivo* aplicado a individuos o a grupos que confrontan el orden reinante. Un conflicto es más bien un desencuentro, un choque, una contraposición que Hocker y Wilmot (1985), en una de las definiciones más clásicas y aceptadas, consideran que se produce por *la interacción de personas interdependientes que perciben incompatibilidad de objetivos e interferencia mutua en el logro de esos objetivos*. Como se ve, en esta definición no hay referencia alguna a violencia y sí a *interacción, interdependencia, incompatibilidad, e interferencia* como expresiones de unión en el desacuerdo. Una de las exigencias más claras del cultivo de una cultura de paz consiste en tratar como compañeros a los contendientes, dando entidad al dicho de que *la mejor manera de vencer a un enemigo consiste en convertirle en amigo*.

Así pues, la percepción del conflicto como fuente de destrucción ha de ir virando hacia una concepción constructiva que no penalice al conflicto en sí, sino que renuncie a las respuestas violentas y exclusoras, verdaderamente dañinas, o a la ignorancia que tantas injusticias perpetúa.

Concepción positiva vs. concepción negativa del conflicto

EL CONFLICTO COMO FUENTE DE DESTRUCCIÓN ▼	EL CONFLICTO COMO OPORTUNIDAD DE CONSTRUCCIÓN ▼
Los conflictos son negativos.	Los conflictos forman parte esencial de la vida.
Una buena escuela no tiene conflictos.	Una buena escuela supera los conflictos.
Los conflictos provienen de fuera del centro.	Podemos encontrar soluciones fuera del centro.
Los conflictos son situaciones inesperadas.	Los conflictos son situaciones que se deben prever.
Los conflictos son fenómenos puntuales.	Los conflictos son fenómenos dinámicos.
Los conflictos conllevan violencia.	Algunas respuestas a los conflictos conllevan violencia.
Ante un conflicto, se ha de intervenir inmediatamente.	Ante un conflicto, se ha de reflexionar serenamente antes de intervenir.
No hay nada que hacer.	Podemos buscar alternativas.
Carecemos de recursos.	Podemos obtener o crear recursos.
Las demás personas provocan el conflicto y sólo yo me preocupo por la situación.	Yo también formo parte del conflicto y a las demás personas también les preocupa la situación.
Es preferible no hablar con quien tengo problemas.	Es preferible hablar con quien tengo problemas.
Me disgusta esa persona.	Me disgusta lo que hace esa persona.
Tengo toda la razón.	Tan sólo tengo un punto de vista.
Debo luchar para ganar.	Debo luchar para que todos salgamos ganando.
He de encontrar la salida más rápida al conflicto.	He de encontrar una salida al conflicto que no perjudique a los demás.
Si cedo me consideraran una persona débil, que se rinde.	Si cedo no conseguiremos el mejor resultado, pero tal vez mejoraremos nuestras relaciones.
Me enfrentaré con la persona que me incomoda.	Me enfrentaré con el problema que me incomoda.
He de mantener el control de esta situación.	He de ver qué aporta esta situación.
Con buena voluntad se resuelven los problemas.	Con recursos y habilidades se resuelven los problemas.
Los conflictos suponen un paso atrás.	Los conflictos suponen un paso adelante.
▼ DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE ELIMINACIÓN DE CONFLICTOS	▼ DESARROLLO DE ESTRATEGIAS DE GESTIÓN POSITIVA DE CONFLICTOS

Las estrategias de eliminación buscan acabar con el conflicto inmediatamente y se materializan a través de medidas impuestas que limitan las posibilidades de acción de la persona y, a su vez, ejercen de mecanismo disuasorio ante el grupo en general. Mientras que las estrategias de gestión positiva de conflictos pretenden aprovechar el conflicto para analizar con detenimiento el contexto en el cual ha surgido, implicando a las personas que toman parte en la situación en la búsqueda de soluciones creativas, la

conscientes de los factores culturales, estructurales e individuales que gestan los conflictos permite ir más allá del simple restablecimiento de la armonía en el grupo y ahondar en los valores presentes en nuestras sociedades desde un punto de vista crítico y emancipador.

Administración de conflictos

La toma de conciencia con relación a un conflicto determinado, mueve sentimientos, ideas y valores e invita a planificar acciones para canalizar los nuevos retos. Desde luego existen diferentes variantes o estrategias para intervenir en una situación controvertida, algunas de ellas gozan de aprobación social, mientras que otras quedan completamente al margen. En ocasiones, se adopta uno u otro estilo de respuesta al conflicto, dependiendo de aquello que hay en juego y de la relación que se mantiene con la otra parte. También se puede intervenir temprana o tardíamente, según el conflicto se esté todavía incubando o se halle enquistado. En cualquier caso, cabe clarificar los objetivos que hay detrás de cada opción y decidir con el máximo cuidado el procedimiento y la actitud con que se administra el conflicto.

Estrategias de gestión de conflictos

A partir de los criterios de clasificación de Stutzman (1995), vertebraremos las diferentes macroestrategias de gestión de conflictos atendiendo al grado de formalización y a la relación inversa con el poder de decisión de las personas que protagonizan una controversia, comenzando por las aproximaciones menos estructuradas y con mayor libertad de acción y acabando por las estrategias más regladas e impositivas.

Dejando afuera la posibilidad de evitar dar respuesta a un conflicto (que ya valoraremos más adelante), la participación más informal en una disputa consiste en discutir los desacuerdos para decidir qué actuaciones se van a emprender. Constantemente discutimos con compañeros y compañeras de trabajo, con los miembros de nuestra familia o con el vecindario. Se trata de recabar información, contrastar puntos de vista, expresar tensiones, exponer dudas, manifestar quejas, tantear el terreno y, en definitiva, de aprovechar la oportunidad de reflexionar juntos sobre el problema para tomar, luego, mejores decisiones al respecto. Se ha de tener presente que una buena discusión siempre gira sobre el conflicto y jamás cae en la descalificación, ni en el ataque personal que acabarían desplazando el eje del debate hacia el ámbito de las emociones y las necesidades de respeto y estima que, una vez heridas, acarrearán enfrentamientos cansinos e improductivos.

Mucho más formal, por su proceder y planificación, es el paso a la negociación de un desacuerdo. Negociar implica establecer un tiempo, una agenda y un método de trabajo. En realidad, no se fuerza a nadie a llegar a un pacto y cada negociador se vale de sus habilidades de persuasión, ofrecimientos, coaliciones y demás tácticas como medio de alcanzar los propios intereses. Cabe distinguir entre negociación distributiva y negociación integrativa o por principios (Fisher, Ury y Patton, 1997; Munduate y Medina, 2005), dado que en el primer caso no se genera ganancia, sino que aquello que uno obtiene es a costa de lo que el otro pierde (suma cero); en la negociación integrativa, en cambio, se ponen sobre la mesa otros valores tanto o más apetecibles que una ganancia sustantiva como, por ejemplo, la probabilidad de volver a negociar en el

futuro, la importancia de prescindir presiones innecesarias, la posibilidad de cooperar para abrir nuevos horizontes, etc. que conducen a acuerdos más satisfactorios (suma positiva).

Más allá de la negociación se halla la conciliación (buenos oficios). No es nada infrecuente que las personas que toman parte en un enfrentamiento se alejen y eviten comunicarse entre ellas, alimentando sentimientos mutuos de animadversión que, en la distancia, no van sino en aumento. En esta tesitura, es necesaria la intervención de otra persona que empuje hacia el encuentro, preparando el terreno mediante la valoración de ambas partes, haciéndoles patente su interdependencia y la necesidad de enfocar un futuro en común, libre de malentendidos y con una salida dialogada al conflicto. El rol de conciliador suele desempeñarlo alguna persona cercana y bien aceptada por ambas partes, cuya función se limita a preparar el escenario, pero que no interviene para nada en el desarrollo de la discusión o negociación. Por suerte, en todos los grupos existen personas con aptitudes conciliadoras que, de la manera más natural del mundo, acercan posiciones antes contrapuestas, logran el entendimiento entre personas diferentes y transmiten calma y serenidad en los momentos de más tensión. También entre los alumnos encontramos aquel chico o chica respetado por los demás porque le ven como una persona con principios, ecuánime, cordial y de palabra, capaz de valorar en su justa medida los altercados en que se enzarzan sus compañeros y compañeras.

Otra cosa muy diferente es la mediación, puesto que se trata de un proceso formal y estructurado en el cual la participación de una persona o personas externas al conflicto se mantiene de principio a fin. Aun así, la presencia del mediador o mediadora no es impositiva, por lo que cualquier decisión sobre el conflicto sigue en manos de sus verdaderos protagonistas. El énfasis que se pone en la mediación en sus distintos ámbitos de aplicación -familiar, escolar, laboral, comunitario, penal, internacional- se debe a que constituye el último eslabón en la autogestión de los conflictos; luego, las decisiones ya pasan a manos de una figura de autoridad. La mediación escolar, tiene, además, la particularidad de que quienes ejercen de mediadores son alumnos y alumnas, junto con profesores y profesoras, monitores de comedor y de tiempo libre, conserjes, padres y madres y cualquier otra persona vinculada con el centro que desee formarse para mediar en conflictos. Dedicaremos el siguiente apartado a profundizar en el proceso de mediación, no sin antes remarcar que una de sus finalidades consiste en elaborar acuerdos donde todos salgan ganando.

El arbitraje comporta, como acabamos de indicar, la pérdida del poder de decisión de las personas en conflicto, las cuales convienen en someter el objeto de la disputa a consideración del árbitro adquiriendo, así, el firme compromiso de cumplir su dictamen o laudo, por demás obligatorio. En el ámbito educativo, la figura del árbitro suele recaer en personas de mayor autoridad o poder que quienes participan en el conflicto. Esta forma de abordar las situaciones críticas quizás sea, por ahora, la más extendida, puesto que es el profesor quien acaba tomando decisiones sobre un problema entre dos alumnos, el jefe de estudios quien asume competencias para aplicar las medidas correctoras y sanciones en caso de faltas más graves, la dirección de la escuela la encargada de encauzar problemas entre profesores o diferentes miembros de la comunidad educativa, y los servicios de inspección que atienden a quienes no se han sentido satisfechos con las soluciones que se han propuesto dentro del centro, si es que se ha intentado buscarlas, y que velan por el cumplimiento de las normativas y reglamentos educativos promoviendo, a su vez, la calidad en la educación.

Siguiendo con las diferentes estrategias de gestión de conflictos entraríamos, ahora, a considerar las aproximaciones judiciales como la pérdida total del poder de decisión de las personas enfrentadas. Un litigio constituye un acto público, sujeto a mayor rigidez y formalidad que las anteriores opciones (discusión, negociación, conciliación, mediación, arbitraje), en el cual el juez, basándose en unas leyes de aplicación general, considera el caso que se le expone y le da una respuesta, de manera que una parte gana y la otra pierde (proceso adversarial). Un juicio genera, casi siempre, publicidad negativa, defensa de las posiciones más que de los intereses, daños emocionales y hostilidad. Por supuesto, la sentencia judicial es de obligatorio cumplimiento lo cual, con cierta frecuencia, tan sólo desencadena una escalada de apelaciones que ralentiza la solución al conflicto hasta el punto de hacer ineficiente la intervención del juez. Hecha la ley...

Aunque no siempre las leyes responden a las expectativas sociales, y aún menos a las individuales, lo cierto es que representan una conquista y un avance en la gestión democrática de la convivencia. Una ley pretende garantizar un trato igualitario para cualquier persona y similar conflicto; eso es algo que no siempre puede ofrecer un proceso de mediación más abocado a la busca soluciones individuales a conflictos particulares, sin llegar jamás a sentar precedente.

Cuando una situación preocupante se da a gran escala o atenta directamente contra los principios más elementales de convivencia democrática, llega el momento de valorar la pertinencia de legislar sobre esa materia o tipología de conflictos. Por poner un ejemplo, las leyes sobre violencia doméstica, formuladas con más o menos acierto, suponen un reconocimiento explícito del rechazo social hacia los abusos y agresiones en el hogar. Desde este punto de vista, sería una injusticia confiar primordialmente en las estrategias que se deben al diálogo y a la cooperación en aquellas situaciones donde se ha traspasado por completo la frontera del respeto a la integridad física, psicológica y moral de otra persona. Del mismo modo, se ha de garantizar que de no existir ningún mecanismo de prevención, intervención o contención dentro del propio contexto en el que se origina el conflicto, en última instancia, los derechos fundamentales de cualquier persona se van a respetar. No cabe duda, pues, de que una buena ley siempre supone un avance en la materia que se legisla.

Curiosamente, si nos trasladamos al ámbito internacional y observamos qué sucede cuando la escalada de un conflicto ha degenerado en enfrentamientos violentos y guerra, con lo se incumplen todas las leyes y vulneran los derechos humanos esenciales, advertimos que el brazo de la ley por sí solo no basta, por lo que se han de sumar a los esfuerzos por contener la violencia (fuerzas humanitarias, cascos azules, observadores), las aportaciones de las estrategias basadas en el diálogo y acercamiento de posiciones (mediación internacional) de cara a generar pactos de consenso susceptibles de poner término a las hostilidades y encauzar, finalmente, la reconstrucción de la zona.

Encontraríamos todavía, al margen ya de los cauces normalizados, dos formas más de afrontar los conflictos, ambas relacionadas con el uso de la violencia, pero de signo contrario: beligerancia ejercida mediante todo tipo de acciones violentas, por un lado, y no violencia o beligerancia pacífica, por el otro. Si bien ambas aproximaciones al conflicto suelen considerarse fuera de la ley, cabe señalar que los ataques violentos persiguen la destrucción del adversario, no así la no violencia activa que busca crear contradicción en el seno de la cultura dominante para que desde su interior asuma el cambio exigido. Y, desde luego, habría bastante que discutir en lo que al poder de

ambas estrategias se refiere.

Estilos de respuesta a los conflictos

Pasamos ahora a considerar las alternativas de que dispone toda persona, grupo u organización a la hora de actuar frente a un conflicto. Para ello nos basaremos en el conocido modelo bidimensional de Ruble y Thomas (1976). Estos autores distribuyen los estilos de comportamiento ante el conflicto con respecto a dos ejes que denominan asertividad y cooperación. La asertividad representa la preocupación y el conjunto de acciones que una persona emprende para lograr sus intereses y la cooperación se refiere a la preocupación y comportamientos encaminados a que la otra parte consiga lo que desea. El grado de asertividad y el grado de cooperación que una persona manifiesta en su respuesta ante un conflicto son independientes, de manera que el hecho de que alguien se preocupe por sus intereses no indica ni implica que, al mismo tiempo, se preocupe por los intereses de los demás (Pruitt y Rubin, 1999).

El estilo de competición (dominar, forzar, obligar, rivalizar, luchar) se distingue por un alto grado de asertividad y un bajo nivel de cooperación que se define como ganar-perder. La persona que compite generalmente quita importancia a las relaciones entre las personas y pone el acento en obtener el máximo beneficio con relación al objeto de la disputa. Se emplean tácticas de amenaza, acusación, abuso verbal, desprestigio, imposición, persuasión, promesas, sabotaje, obstrucción... Sin embargo, competir puede resultar apropiado en situaciones de emergencia o cuando las otras personas no se hacen cargo de la situación, también se emplea cuando lo que hay en juego es trivial o se está completamente seguro de tener la razón. Por otro lado, la competición resulta negativa si se utiliza rutinariamente o se estima que la colaboración de los demás en la implementación de una solución concreta es importante. Del mismo modo, no se deberían utilizar tácticas competitivas cuando ello puede herir innecesariamente la autoestima de los demás.

La respuesta de colaboración (integración, solución de problemas) pone de manifiesto asertividad y cooperación altas, persigue la satisfacción de ambas partes y el binomio ganar-ganar resume este enfoque. A la hora de colaborar entran en juego habilidades de comunicación, empatía, creatividad, apoyo mutuo... que resultan especialmente apropiadas cuando tan importante es la relación como el objeto de la disputa. Colaborar permite variar de punto de vista sin capitular, crear un buen clima de debate e implicar a todo el mundo. La colaboración, amén de un valor en sí misma, representa la salida más creativa al conflicto, siempre y cuando los objetivos planteados sean realistas. No resulta pertinente colaborar cuando apenas se dispone de tiempo, los temas en litigio carecen de importancia o los objetivos que defienden los demás están completamente equivocados o son fuente de injusticia. Por otro lado, en el caso de que los esfuerzos por hallar una solución consensuada al conflicto no fructifiquen, existe el peligro de que el supuesto fracaso sirva para justificar el posterior uso de la fuerza.

El compromiso (distribución, arreglo) refleja, por su parte, un grado medio de asertividad y cooperación, debido a que se trata de renunciar a algo para obtener otra cosa a cambio. Se identifica al compromiso con minigamar-miniperder, ya que se cimenta en un reparto más o menos equitativo de ganancias y pérdidas. Las herramientas más características para establecer un compromiso incluyen flexibilizar, poner condiciones, intercambiar, dividir objetivos, canjear, hacer concesiones... La

escasez de tiempo y recursos vuelven aconsejable el compromiso porque que se llega a una solución rápida, aunque quizás no sea la mejor. Igualmente, si los intentos por colaborar con la otra parte pueden ser mal interpretados suele resultar preferible llegar a un compromiso. Claro está que, si se necesita una solución creativa o las consecuencias del compromiso son, al fin y al cabo, insostenibles, es mejor desistir y barajar otras alternativas.

La acomodación (ceder, complacer, rendirse, servilismo) es baja en asertividad y alta en cooperación. En este estilo de respuesta al conflicto, en donde se renuncia a los propios intereses y se actúa para ayudar a que la otra parte sí logre los suyos, se prima la relación por encima de todo y se hacen concesiones, renunciaciones, autosacrificios, se adula o emprende la retirada, se acata, transige, somete... lo cual puede ser conveniente si el tema no es importante o una actuación más directa supone el bloqueo de una persona demasiado debilitada. Pero si la renuncia a luchar por los propios intereses en beneficio de los de los demás encubre un resentimiento, o tal vez persigue la aceptación o colaboración de los demás, los comportamientos de perder-ganar no serían los más apropiados.

El estilo elusivo (evitar, suavizar, inacción, escape) es bajo en asertividad y en cooperación, se prefiere abandonar antes que hacer frente al conflicto y representa la posición de perder-perder. Aquí, las maniobras más corrientes son la evasión, la negación, la huida, el aplazamiento, poner excusas, guardar silencio... que indican la falta de implicación en el asunto, el miedo a la derrota, la opción por otras vías de salida al conflicto o la impotencia para hacerle frente. Pese a que eludir un conflicto aparentemente no favorece a nadie, lo cierto es que cuando el tema y la relación son insignificantes, no hay tiempo y no es imprescindible tomar una decisión en ese momento, o la falta de poder inutiliza otras opciones, las tácticas de evitación consiguen, cuanto menos, dar salida a un conflicto asfixiado y debilitar u obstaculizar a la otra parte. Contrariamente, si las relaciones y los temas en juego son significativos, si se reprimen sentimientos negativos o se utiliza reiteradamente, el hecho de no involucrarse en el conflicto sería, con toda probabilidad, la opción más frustrante. Tal y como indica Jares (2001), en nuestra sociedad la huida del conflicto está vinculada al aprendizaje de la obediencia, el conformismo y la indiferencia presentes en una sociedad postmoderna.

Junto con el grado de asertividad y cooperación hay otros elementos en juego que matizan la respuesta al conflicto: uso de la información (transparencia), fortalecimiento (balance de poder), actividad (implicación) y flexibilidad (posicionamiento), por lo que casi nunca resulta sencillo diferenciar nítidamente un estilo de otro.

Folger, Poole y Stutman (1997) afirman que *la noción de estilo enfatiza una orientación consistente y específica hacia el conflicto, una orientación que unifica las tácticas específicas en un conjunto coherente, aún sin necesidad de mucha planificación y previsión*. Así pues, los estilos no son rasgos de personalidad, sino configuraciones estratégicas y, en contra de lo que podría parecer a simple vista, ninguno de los estilos de resolución de conflictos antes mencionados es mejor que otro. No se trata de ahogar los problemas, ni de acallar las voces discrepantes adoptando un comportamiento acorde con el orden establecido, sino más bien de saber elegir la respuesta más adecuada en cada ocasión y disponer de un amplio repertorio de recursos. Según Alzate (1998), a la hora de escoger un estilo se deben tomar en consideración ciertos factores, entre los

cuales cabe destacar: efectividad, consecuencias a largo plazo, implicaciones éticas, así como la respuesta que puede suscitar en la otra parte. El mismo autor desarrolla un modelo cognitivo de resolución de conflictos donde se pone de manifiesto que la respuesta al conflicto se halla sujeta a las características personales, experiencia previa, factores situacionales y orientación al conflicto determinada, a su vez, por un proceso de toma de decisiones en el cual la elección final está subordinada a distintos momentos evaluativos: momento de construcción subjetiva del conflicto, por una parte, y momento de autoevaluación de las propias habilidades para hacer frente a dicha situación (autoeficacia), por otra.

Kreidler (1997), en el caso de niños y niñas, establece seis vías de manejo del conflicto, a saber: agredir (lucha física, gritar, provocar malestar); colaborar (buscar una respuesta conjunta, hablar, pensar una solución del agrado de ambos, negociar); compromiso (que nadie obtenga exactamente lo que quiere, ceder un poco por ambos lados); evitar (dar a entender que todo va bien, huir, alejarse del otro); y recurrir a una autoridad (procurar que otra persona más facultada tome las decisiones). Por nuestra parte, en un estudio comparativo desarrollado en dos centros de educación primaria (Boqué, 2000), encontramos que un 14,1% de niños y niñas de entre ocho y doce años se inclinaba por competir; un 22,3% por colaborar; un 4,7% preferían el compromiso; un 11,6% elegían evitar; un 9% acomodarse; otro 11,6% recurrían a la autoridad; y el 26,7% restante ni siquiera veían alternativas al conflicto una vez éste había comenzado. Tales resultados nos llevaron a la conclusión de la necesidad de proporcionar a los chicos y chicas estrategias para comprender y afrontar los conflictos por sí mismos, especialmente porque también se detectó la tendencia a guardar silencio que, como sabemos, tanto favorece la discriminación y marginación de algunos compañeros y compañeras.

Fases de intervención en el conflicto

Los conflictos, entendidos como procesos dinámicos, permiten intervenir en varios momentos de su desarrollo. En una primera fase, cuando un conflicto determinado se halla en su punto cero, es decir no percibido, inexpresado o inexistente, se trabaja directamente sobre el contexto -individual, grupal, comunitario, global- con objeto de crear entornos estimulantes, ricos, acogedores, abiertos a la discrepancia, protectores, saludables y dotados de suficientes recursos para que todo el mundo pueda evolucionar. En un centro educativo, el verdadero cometido de la comisión de convivencia debería consistir en velar por la mejora constante del clima del centro. A tal efecto, los programas educativos de desarrollo personal, cohesión grupal, aprendizaje cooperativo, acción tutorial y construcción democrática de normas de convivencia para la gestión del espacio común son prioritarios. Así pues, exploten o no los conflictos, el centro ha de trabajar en pro de una convivencia pacífica y, evidentemente, debe hacerlo potenciando la formación integral y humana de todas las personas. Educar para la convivencia es, decididamente, una competencia básica de la escuela, la familia y la sociedad de nuestros tiempos.

En la segunda fase, o punto inicial, es donde aparece y escala o se estanca el conflicto. Los problemas que surgen de manera natural y pertinente necesitan una respuesta cuanto más cercana y participativa mejor. Ello significa que se ha de anteponer la exploración y comprensión del conflicto a cualquier intento por atajarlo y que el centro ha de disponer de espacios informales y formales para la gestión positiva y responsable de los problemas. Se trata, ante todo, de prevenir la aparición del círculo negativo del

conflicto -en donde se recurre sistemáticamente a los diferentes tipos de violencia- favoreciendo la autogestión de los problemas como fuente de aprendizaje. Las asambleas de clase, las tutorías entre compañeros y la mediación son, en primer lugar, espacios de escucha donde es posible elaborar los conflictos. No obstante, si se opta por fomentar una cultura de mediación, se ha de tener en cuenta que el éxito de un programa de mediación escolar depende, en buena medida, de que el sistema educativo, en conjunto, evolucione desde el autoritarismo y la jerarquía a la colaboración y la horizontalidad, ya que los cambios en el alumnado están supeditados a la motivación por el cambio y la transformación del propio sistema escolar (DeJong, 1994; Jones y Kmitta, 2000; Johnson y Johnson, 1999; Pisolish, 1998). En este sentido, Lindsay (1998) afirma que uno de los mayores obstáculos a la hora de institucionalizar programas de gestión positiva de conflictos es que se fundamentan en asunciones incongruentes con la cultura de muchas escuelas.

Una tercera fase, o punto crítico, representa el endurecimiento del conflicto, bien por su duración, bien por su intensidad, y requiere la aplicación de medidas protectoras de contención de los episodios negativos. Una vez se ha llegado al ataque personal, sólo se puede buscar una salida constructiva a condición de que los protagonistas del conflicto sean capaces de serenarse, reestablecer la comunicación, mostrar empatía, reparar los daños causados y dar muestras de reconciliación. Nuevamente la mediación suele ser una de las aproximaciones más efectivas. Sin embargo, la desescalada del conflicto, siempre necesaria en el ámbito interpersonal, a veces debe ir acompañada (precedida o sucedida) de las sanciones previstas en el reglamento del centro refrendando, también desde ahí, el respeto por los derechos de todas las personas y el cumplimiento de los deberes prescritos luchando, de este modo, contra la impunidad ante los abusos.

Acto seguido, el centro debe aprovechar los conflictos para autoanalizar y repensar su funcionamiento y organización, esclareciendo qué circunstancias alimentan la aparición de determinadas situaciones, potenciando todos sus recursos e introduciendo los cambios pertinentes para volver a la primera fase de incubación o punto cero del conflicto. Que un conflicto esté bajo control no comporta su solución, si ello se logra por la fuerza. La fase o punto terminal del conflicto, tan sólo se alcanza mediante su verdadera transformación y contribuyendo activamente al cultivo de la paz. Tal y como afirma Tuvilla (2004), *la Cultura de Paz supone una nueva perspectiva sociocrítica de la organización escolar... por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos*. Este autor pone de relieve la dimensión sociocomunitaria de la educación pacífica que integra los diferentes escenarios y actores de la comunidad educativa.

Fases de intervención en el conflicto

	FASE 1 (punto cero)	FASE 2 (punto inicial)	FASE 3 (punto crítico)	FASE 4 (punto terminal)
CONFLICTO	No percibido, inexpressado o inexistente	Explícito, escalada o estancamiento	Enquistado, negativo o violento	Bajo control, desescalada o transformación
ENFOQUE	Gestión del clima de convivencia	Gestión positiva y responsable del conflicto	Gestión normativa del conflicto	Gestión pacífica del conflicto
INTERVENCION	Creación de grupo, normas democráticas y formación integral	Negociación, conciliación y mediación	Contención, mediación y aplicación del reglamento del centro	Reparación, reconciliación y cambios en el entorno
OBJETIVO	Educación para la convivencia	Prevenir la aparición de conductas negativas y favorecer la autogestión de los conflictos	Asegurar el respeto a todas las personas y el cumplimiento de los deberes prescritos	Contribuir activamente al cultivo de la paz

Para transformar un conflicto pacíficamente todo el mundo cuenta. Casi siempre se atribuye el desarrollo de una situación conflictiva determinada a las personas o grupos enfrentados, sin embargo, no hay que olvidar el potencial de quienes rodean a los contendientes y que conforman lo que Ury (2000) denomina *el tercer lado*. Según este antropólogo norteamericano, el tercer lado puede adoptar diez roles diferentes o modos de transformar el conflicto, en su mayoría coincidentes con las estrategias anteriormente consideradas. Así, se puede prevenir la escalada de un conflicto debido a necesidades frustradas proporcionando recursos (proveedor); cuando se detecta falta de habilidades para afrontar la situación conviene enseñar estrategias (maestro); pero si se advierte que el problema pervive a causa de relaciones débiles se han de crear vínculos (constructor de puentes). A la hora de encauzar la resolución del conflicto puede que existan intereses contrapuestos, de modo que habrá que trabajar en vistas a compaginarlos (mediador); quizás el objeto del litigio sea el reclamo o atropello de ciertos derechos y alguien desde fuera tenga que decidir qué es lo más justo (árbitro); en el caso de que subsista un desnivel de poder será importante lograr cierta horizontalidad en el intercambio (equilibrador); y si las relaciones están dañadas, antes que nada, se deberán sanar (curador). Cuando se llega a la contención, cabe distinguir si los abusos se dan en la impunidad y merecen una denuncia (testigo); si se lucha sin ningún límite y se pueden introducir normas en la refriega (juez de campo); o bien las víctimas se hallan indefensas y desprotegidas (guardián de la paz). El desempeño efectivo de estos diez roles, puede asumirlo prácticamente cualquier persona que desee fervientemente comprometerse con el cultivo de la paz, empezando por su entorno próximo y continuando a escala global. Está por demás decir que, en el ámbito educativo, el tercer lado está representado por la gran mayoría del alumnado, profesorado y familias que quizás todavía no han tomado conciencia de su verdadera fuerza.

Mediación escolar y arbitraje

Los procesos de mediación suponen una forma dinámica de gestión de la convivencia y de los conflictos altamente educativa. Tal vez representan una de las opciones más claras a la hora de educar en el conflicto, prevenir conductas negativas, intervenir en conflictos abiertos y fomentar la reparación y reconciliación entre las personas. Una de las muchas razones por las que los centros deciden formar mediadoras y mediadores se

debe a que los equipos de mediación están integrados por miembros de todos los sectores de la comunidad educativa lo cual produce, de entrada, un mayor acercamiento, implicación y cooperación entre los mismos. De hecho, los programas de mediación confían en la capacidad de todas las personas, incluyendo niños y jóvenes, para reconocer sus necesidades más íntimas, asumir responsabilidades sobre sus conflictos y utilizarlos para el propio desarrollo y el de los demás (Universit  de Paix, 2000).

Breves reflexiones en torno a la mediación escolar

Consideramos que, en cualquier ámbito, *la mediación configura espacios comunicacionales ternarios, donde, con la contribución de la persona mediadora, sujetos agentes generan horizontes simbólicos compartidos* (Boqué, 2003). La mediación proporciona, pues, un escenario formal de comunicación, donde la construcción compartida de significados facilita la salida positiva al conflicto. Un auténtico proceso mediador genera aprendizaje sobre uno mismo, sobre los demás y sobre la situación, modelando actitudes de respeto y de diálogo. Por lo tanto, sería erróneo confundir la mediación con un simple método para solucionar problemas. Tal y como exponen Burton y Dukes (1990), uno de los objetivos primordiales de la mediación escolar consiste en inculcar en niños y niñas el deseo y las habilidades para crear un mundo más pacífico, lo cual trasciende al individuo y a la institución escolar.

Según Bonafé-Schmitt (2000), son cinco las iniciativas que intervienen en la incipiente singladura de la mediación escolar: la existencia de asociaciones cívicas, profesionales o académicas, que realizan una importante labor de sensibilización, difusión y formación; los movimientos de signo pacifista o humanitario, que practican la no violencia y ejercen funciones mediadoras; el interés y apoyo de las administraciones educativas, que buscan respuestas pedagógicas y preventivas a los conflictos escolares; la regulación de la mediación en el ámbito penal juvenil, que promueve modelos de justicia restaurativa; y las instancias mediadoras en el ámbito intercultural y comunitario, que trabajan por el entendimiento entre personas y culturas diferentes.

En el ámbito educativo todavía es infrecuente la intervención de mediadores externos. Ello es debido, en parte, a que este modelo supondría poner en manos ajenas el manejo de los conflictos, lo cual privaría al centro de su compromiso genuino con la gestión de la convivencia, le escatimar a oportunidades de aprendizaje individual y grupal y le llevaría, finalmente, a desentenderse de la participación activa en la construcción de una cultura de paz. A nuestro parecer, un mediador externo tan sólo tiene sentido como apoyo puntual a la convivencia en un marco de relaciones estrictamente democráticas.

En cambio, la mediación dentro del centro se ha extendido ampliamente entre los alumnos, quienes han asumido el rol mediador con entusiasmo y dedicación. Cuando el centro facilita el acceso a mediación (informando, estableciendo canales de participación, dinamizando al equipo de mediadores), chicos y chicas recurren a ella con menos complejos que las familias o el profesorado, por ahora más reticentes. La mediación escolar se caracteriza pues, por la ausencia de mediadores profesionales y por la formación específica de miembros de la comunidad educativa que sirven, huelga decirlo, a todas las personas que voluntariamente opten por resolver sus conflictos mediando.

En diferentes escritos hemos ido desgranando los eslabones de un proceso mediador,

describiendo las macro y microestrategias que se emplean, enumerando los pasos para la creación del equipo de mediadores del centro (Boqué, 2002, 2004, 2005), hasta descender al detalle diseñando programas comprensivos para educación infantil (Boqué *et al.*, 2005), educación obligatoria (Boqué, 2002) y un taller de mediación (Boqué, 2005). En éste último trabajo se propone un modelo de mediación abierto a todas las personas de la comunidad educativa, sustentado en dinámicas participativas y metodología socioafectiva que pretende la creación de una red de mediadores y mediadoras en el centro.

La mediación se focaliza principalmente en el camino que todavía les queda por recorrer a quienes participan en el conflicto. Cuando la convivencia en el pasado se ha visto dañada, suele abocar a un presente lleno de desconfianza y desengaño que empuja a retraerse o a creer que el dominio por parte de uno u otro es la única salida posible. La memoria del pasado es útil cuando enriquece el presente, no así cuando lo condiciona hasta el punto de determinarlo sin remedio. Desde la mediación se reivindica el pasado como fuente de conocimiento y se usa para proyectar el futuro de manera más consciente y sabia. Así se entiende porque las personas que toman parte en un proceso de mediación salen del conflicto más fuertes, capaces y maduras.

Hay quien teme, sin embargo, que la mediación abra una escapatoria fácil a los conflictos en que toman parte alumnos y alumnas. Nada más lejos de la realidad. Quien participa en un proceso de mediación pronto advierte que ha de colaborar para arreglar el problema, que las decisiones y ofrecimientos se han de llevar a la práctica y que son los demás quienes valoran el grado de satisfacción alcanzado. No se emplea la mediación indiscriminadamente, todo depende de la cultura de centro y del tipo de conflicto del cual se trate. La efectividad de un proceso de mediación suele estar a la vista de todo el mundo, así, a medida que se cobra confianza, situaciones progresivamente más complejas se transforman gracias a la intervención de los mediadores.

Proximidad entre mediación y arbitraje

Una distinción importante, consiste en diferenciar mediación formal e informal. Es bien sabido que el proceso de mediación se desarrolla siguiendo unos movimientos concretos y avanza mediante el uso de las herramientas pertinentes. Tales herramientas pueden ser de gran utilidad fuera de la mediación, por ejemplo en una discusión o en un arbitraje, por poner dos ejemplos bien diferentes. Muchas personas desean capacitarse como mediadoras para aprender a manejar los propios conflictos asertivamente. En este caso, hablaríamos de mediación informal, ya que, o bien no existe el mediador, o bien la lógica comunicativa es otra y no se fundamenta en la horizontalidad. Por contra, nos referimos a mediación formal cuando se da un cierto grado de institucionalización, hay disponibilidad de mediadores convenientemente preparados y sala de mediación o lugar de encuentro.

Sostener que cualquier persona puede formarse en mediación no equivale a afirmar que todo el mundo deba ejercer de mediador en la escuela. Los límites no se fijan en relación con la mayor o menor habilidad de los recién preparados mediadores, puesto que se trabaja en co-mediación (dos mediadores) y el proceso de aprendizaje prosigue en la práctica. No, los límites provienen más bien del cargo o rol específico que desempeña esa persona en el centro o fuera de él. En materia de convivencia no se han

de crear falsas expectativas dando a entender que se está dialogando si, en verdad, se está exigiendo el cumplimiento de una norma o imponiendo una sanción. De acuerdo con esta lógica, cualquier figura investida de autoridad (jefatura de estudios, dirección, inspección) puede apoyar, recomendar y hacer uso informal de los fundamentos y herramientas de la mediación, e incluso resolver buena parte de las disputas que le competen por este medio. Ahora bien, se abstendrá de confundir su rol más cercano a la intervención arbitral con el del mediador formal. La diferencia, como ya se apuntó anteriormente, radica en que el árbitro tiene el cometido de tomar una decisión y, al mismo tiempo, las personas en litigio tienen la obligación de acatarla.

La mediación está vetada en aquellas situaciones que requieren el claro ejercicio de la autoridad, pero no cuando se interviene en otro contexto o entre personas que no dependen directamente de quien actúa de mediador. Por ello, siempre que sea posible, se intenta que un tutor o tutora no medie entre los alumnos de su grupo. Bien sabido es que para mediar entre dos personas hemos de estar libres de prejuicios hacia ellas, no ser parte del conflicto, ni sacar beneficios directos a raíz de los acuerdos que se alcancen, o lo que es lo mismo, hemos de ser independientes.

Desde luego, la presencia de una figura con autoridad y poder de acción suficiente para garantizar que los derechos de las personas se respetan y se observan los deberes es totalmente necesaria, a condición de que no se utilice para todo y se reserve la intervención arbitral para aquel mínimo de situaciones que así lo requieran. Recurrir al arbitraje antes que a la discusión, la negociación, la conciliación o la mediación suele mostrar inmadurez y falta de recursos para gestionar los propios conflictos. Aquí se echa en falta una mayor conciencia y preparación que permita afrontar la mayoría de los problemas que surgen en el día a día por uno mismo y apelar a la autoridad en contadas ocasiones. Asimismo, por el lado de quien acepta el rol de árbitro cabe analizar las implicaciones y peligros que acarrea una intervención arbitral: la responsabilidad sobre el conflicto pasa a manos del árbitro, quien se ve obligado a responder a ojos de todo el mundo con su laudo, mientras que los verdaderos protagonistas de la situación, al renunciar a la búsqueda de soluciones por sus propios medios, no hacen más que irresponsabilizarse del conflicto; en el caso de que el laudo no sea del agrado de alguien, lo cual es bastante probable, el descontento también recae sobre el árbitro y su dictamen se pone en práctica con rechazo, sumisión o, incluso, engendra comportamientos subversivos.

Sea como sea, el arbitraje está más lejos de producir verdaderos cambios actitudinales en las personas o grupos que protagonizan un conflicto que la mediación porque es impositivo. En cambio, los acuerdos que se gestan en una mediación, por el hecho de ser voluntarios, alcanzan un mayor nivel de compromiso y cumplimiento (Curwin, 1995; Leal, 1994). Pero esta es un arma de doble filo, ya que un encuentro de mediación queda abortado tan sólo con que una de las partes se niegue a participar.

Las anteriores consideraciones nos llevan a constatar que mediación y arbitraje son dos formas de intervención complementarias y privilegiadas, puesto que donde no alcanza la una aparece la otra. Nada resulta más desalentador que la falta de autoridad y menos educativo que el abuso de la misma. Con ello queremos señalar que en un centro educativo donde el rol arbitral es claro a todos los efectos y, por ende, existe un marco normativo que ofrece seguridad y fomenta una atmósfera relacional y de trabajo positiva, la mediación recibe el impulso que merece, en tanto en cuanto contribuye a la

construcción de conocimientos y a la formación integral de las personas a raíz de sus conflictos. Cuando, lamentablemente, el entramado protector es frágil, apático, timorato, o se halla sobrecargado, desgastado y exhausto por el volumen de situaciones conflictivas que soporta prácticamente en solitario, la necesidad de contar con mecanismos preventivos y de apoyo, como la mediación, resulta perentoria. Arbitraje y mediación mantienen, pues, una relación inversamente proporcional: cuantos más conflictos asume el árbitro, menos campo de acción le resta al mediador; tan pronto como el equipo de mediación se pone en marcha para hacerse cargo de los conflictos, menos necesaria se hace la intervención arbitral. Insistimos, una vez más, en que mediación y arbitraje no se sustituyen, ya que a cada cual le corresponde su espacio en la creación y mantenimiento de un clima de convivencia positivo.

Con todo, no existen dos centros, ni dos conflictos, ni dos personas iguales, por lo que con toda probabilidad todavía nos resta mucho que aprender sobre gestión de la convivencia, sobre conflictos y sobre nosotros mismos, seres humanos en permanente evolución.

Referencias

- Galtung, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona, Fontamara.
- Alzate y Sáez de Heredia, R. (1998). *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Bonafé-Schmitt, J.P. (2000). *La médiation scolaire par les élèves*. París, ESF.
- Boqué, M.C. (2000). "Conflictos de niños". En AAVV., *Disciplina y convivencia en la institución escolar* (p. 81-98). Barcelona: Graó y Laboratorio Educativo.
- Boqué, M.C. (2003). *Cultura de mediación y cambio social*. Barcelona, Gedisa.
- Boqué, M.C. (2002). "Los avances de la mediación escolar". *Aula de innovación educativa*, 115, p. 45-47.
- Boqué, M.C. (2002). *Guía de mediación escolar. Programa comprensivo de actividades, etapas primaria y secundaria*. Barcelona, Octaedro.
- Boqué, M.C. (2004). "Mediación escolar, unidos ante el conflicto" *Perspectiva CEP. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía*, 8, p. 55-69.
- Boqué, M.C. (2005). "Mediación escolar, un desafío a la violencia". *La mediación. Una estrategia para abordar el conflicto*. Barcelona, Graó.
- Boqué, M.C. (2005). *Tiempo de mediación*. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo nº 4. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Barcelona, CEAC-Planeta.
- Boqué, M.C.; Corominas, Y.; Escoll, M. y Espert, M. (2005). *Hagamos las paces. Mediación 3-6. Propuesta de gestión constructiva, cooperativa, creativa y crítica de los conflictos*. Barcelona, CEAC-Planeta.
- Burton, J. y Dukes, F. (1990). *Conflict, Practices in management, settlement and resolution*. New York, St. Martin's Press, Inc.
- DeJong, W. (1994). "School-based violence prevention, from the peaceable school to the peaceable neighborhood". *Forum*, 25, p. 9-14.
- Delors, J. *Et al.* (1996). *La educación encierra un tesoro*. Santillana-UNESCO, Madrid.
- Folger, J.P.; Poole, M.S. y Stutman, R.K. (1997). *Working through conflict. Strategies*,

relationships, groups, and organizations. New York, Longman.

Jares, X.R. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, Editorial Popular, S.A.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). “Los alumnos como pacificadores, cómo enseñar a los estudiantes a resolver conflictos.”, A F. Brandoni (comp.), *Mediación escolar. Propuestas, reflexiones y experiencias* (pp. 95-121). Buenos Aires, Paidós.

Jones, T. y Kmitta, D. (2000). “Report from the USDE/CREnet CRE Research and Evaluation Symposium”. *The Fourth R*. vol. 91, 1, p. 3-6.

Kreidler, W.J. (1997). *Conflict resolution in the middle school*. Cambridge, MA, Educators for Social Responsibility.

Lindsay, P. (1998). “Conflict resolution and peer mediation in public schools, what works?”. *Mediation Quarterly*, vol. 16 (1), 85-99.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Munduate, L. y Medina, F.J. (coord.) (2005). *Gestión del conflicto, negociación y mediación*. Madrid, Pirámide-Grupo Anaya.

Piscolith, M.A. (1998). “Integrating conflict resolution into higher education” professional preparation of educators, a view from one who is almost on the inside”. *Forum*, 35, p. 25-27.

Pruitt, D. y Rubin, J. (1999). “Strategic Choice” En R.J. Lewicki; D.M. Saunders *et al.* (Eds.), *Negotiation, Readings, exercises, and cases* (p. 14-31). Boston, MA, Irwin/The McGraw Hill Companies, Inc.

Rojas Marcos, E. (1993). *El hombre light*. Madrid, Temas de Hoy.

Ruble, T.L. y Thomas, K.W. (1976). “A laboratory study of five conflict-handling models. En G.B.J. Bomers y R. B. Peterson (Eds.), *Conflict management and industrial relations* (p. 158-171). Boston, Kluwer Nijhoff.

Stutzman, J. y Schrock-Shenk, C. (Eds.) (1995). *Mediation and facilitation training manual. Foundations and skills for constructive conflict transformation*. Akron, PA, Mennonite Conciliation Service.

Tuvilla Rayo, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Plan andaluz de educación para la cultura de paz y no violencia. Materiales de apoyo nº 2. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad.

Université de Paix (2000). *Graines de médiateurs. Médiateurs en herbe*. Bruxelles, Memor.

Ury, W.L. (2000). *Alcanzar la paz. Diez caminos para resolver conflictos en la casa, el trabajo y el mundo*. Buenos Aires, Paidós

Autora

Maria Carme Boqué Torremorell es maestra y doctora en pedagogía. Colabora en el programa de convivencia y mediación del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, es profesora de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y del Deporte Blanquerna (URL) y miembro de diferentes asociaciones nacionales e internacionales vinculadas a la renovación pedagógica y a la gestión positiva de conflictos. Ha publicado diversos libros y artículos para la difusión de la mediación en el ámbito socioeducativo.