

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

CONTRIBUCIONES EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN



ARLEKIN

FORMACIÓN EN MEDIACIÓN
PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL
A TRAVÉS DE LA MOVILIDAD EUROPEA

www.arlekin-eu.fr

Elena Guichot-Muñoz,
Jesús Fernández-Gavira,
José González-Monteagudo (Eds.)



Programme d'éducation
et de formation
tout au long de la vie

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

CONTRIBUCIONES EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN



ARLEKIN

FORMACIÓN EN MEDIACIÓN
PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL
A TRAVÉS DE LA MOVILIDAD EUROPEA

www.arlekin-eu.fr

Elena Guichot-Muñoz,
Jesús Fernández-Gavira,
José González-Monteagudo (Eds.)

Este e-book es un recurso de acceso abierto. Se autoriza la copia, la descarga y la difusión de este e-book, siempre para usos no comerciales y sin alterar los contenidos.

Los trabajos que contiene este e-book proceden de un congreso celebrado en la Universidad de Sevilla el 26 de junio de 2014, con contribuciones relativas al tema del proyecto europeo ArleKin.

Referencia del libro :

© Guichot-Muñoz, Elena; Fernández-Gavira, Jesús; González-Monteagudo, José (Eds.): *Formación y mediación para la inclusión social. Contribuciones en investigación e intervención.*

Sevilla : Proyecto ArleKin / Universidad de Sevilla.

Año 2014

Maquetación : Andrea Marabini

ISBN : 978-84-697-1845-2

Datos del Proyecto :

PROYECTO “Arlekin-Formation à la médiation pour l’inclusion sociale par la mobilité européenne”

(Arlekin- Formación en mediación para la inclusión social a través de la movilidad europea)

Referencia: 539947-LLP-1-2013-1-FR-GRUNDTVIG-GMP

Financiación: Coste total elegible: 395.490 euros; subvención máxima: 296.615 euros).

Proyecto financiado por la Comisión Europea en el marco del Programa Lifelong Learning: Grundtvig.

Coordinación general del proyecto : Dr. André Moisan, CNAM, París (Francia).

Coordinación del proyecto en España : Dr. José González-Monteagudo, Universidad de Sevilla.

Equipo investigador del proyecto en España : Dra. Elena Guichot-Muñoz y Dr. Jesús Fernández-Gavira, ambos de la Universidad de Sevilla.

Lengua de trabajo : francés.

Web del proyecto : <http://www.arlekin-eu.fr>

NOTA IMPORTANTE : La información y las opiniones que se ofrecen en este libro reflejan únicamente el punto de vista de los coeditores del libro y de los autores de los diferentes capítulos, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea pueden ser consideradas como responsables del uso de la información que se presenta en este libro.



Índice

Presentación

MEDIACIÓN SOCIAL, FORMACIÓN Y MOVILIDAD EUROPEA: LOS RETOS DEL PROYECTO ARLEKIN Elena Guichot-Muñoz, Jesús Fernández-Gavira y José González-Monteagudo	9
---	---

Primera parte: MEDIACIÓN SOCIAL Y FORMACIÓN 15

1. LA MEDIACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ECOLOGÍA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR Liliana Martins y Isabel C. Viana	17
--	----

2. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO BUENA PRÁCTICA ÉTICO- CÍVICA DE MEDIACIÓN SOCIAL Macarena Donoso González y Elisabet Montoro Fernández	27
---	----

3. LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL Rafael M. Hernández Carrera	43
---	----

4. MEDIACIÓN LABORAL CON PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN SOCIAL: DEL “FRACASO” ESCOLAR AL “ÉXITO” LABORAL Rosario Caraballo Román	53
--	----

5. LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES COMO ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN EL CONFLICTO LABORAL Rafael M. Hernández Carrera y José Gil Rivero	67
---	----

6. MEDIACIÓN NARRATIVA EN FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS José Manuel Lavié-Martínez, José González-Monteagudo, M. Teresa Padilla-Carmona y Maria F. Freda	77
---	----

Segunda parte: INTERVENCIÓN Y DIVERSIDAD DE LA MEDIACIÓN SOCIAL	91
7. COMPETENCIAS PSICOSOCIALES DEL PROFESIONAL DE LA MEDIACIÓN: LA CLAVE PARA OFRECER UN SERVICIO DE CALIDAD Miriam Benítez	93
8. LA EXPERIMENTACIÓN COMO APOYO A LAS INVERSIONES EN MEDIACIÓN SOCIAL Francisco José Fernández Sánchez y Manuel Moreno Huesca	109
9. DE CONFLICTOS EN CASAS DE ACOGIDA. LA ESCUCHA ACTIVA Y LA NEGOCIACIÓN COMO TÉCNICAS FUNDAMENTALES DE LA MEDIACIÓN Leopoldo Callealta Oña y Myriam Muñoz Vázquez	123
10. MEDIACIÓN COMUNITARIA Y CONVIVENCIA EN LA PROVINCIA DE SEVILLA Francisco José Fernández Sánchez y Manuel Moreno Huesca	139
11. LA PEDAGOGÍA DEL AMOR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEDIACIÓN SOCIAL EN COMUNIDADES DE NICARAGUA García Robles, Lorena y Lucio-Villegas Ramos, Emilio	149
12. EL CANTO DEL OTRO: VOZ Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL Andrea Marabini	161
13. MEDIAR CONFLICTOS AMBIENTALES, ¿POR QUÉ NO? Liduvina Calatayud Cros	173
14. POR UMA AÇÃO POLÍTICO-EDUCATIVA: UMA APRESENTAÇÃO DO MODUS OPERANDI DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA Maria de Fátima Mota Urpia y Rodrigo Matos de Souza	185

Tercera parte: VIDEO-PRESENTACIONES SOBRE MEDIACIÓN SOCIAL	197
15. EL GRAN CIRCUITO DIVERZE Macarena García Dana, Diler Bilic, Enrique Beca Perteguer y Morgaine Green	199
16. ¡LA BELLEZA DE ESTAR JUNTOS! Adriano Agrillo	201
17. LA EXPERIENCIA DE TEATRO DE LA INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA Manuel Muñoz Bellerin	203
18. ¡TODOS SOMOS PROTAGONISTAS! Adriano Agrillo	205
19. MEDIACIÓN SOCIAL CON JÓVENES INTEGRANTES DE PANDILLAS JUVENILES EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN (COLOMBIA) Omar E. Rojas-Bolaños	207

Presentación

FORMACIÓN EN MEDIACIÓN SOCIAL Y SUS RETOS ACTUALES EN INVESTIGACIÓN, INTERVENCIÓN Y PROFESIONALIZACIÓN

Elena Guichot-Muñoz
(Universidad de Sevilla)

Jesús Fernández-Gavira
(Universidad de Sevilla)

José González-Monteagudo
(Universidad de Sevilla)

Este libro reúne los trabajos presentados en el congreso organizado por el proyecto *Arlekin*, actividad desarrollada bajo el nombre de *Jornada Europea: Formación en Mediación para la Inclusión Social (a través de la Movilidad Europea)*. Este evento tuvo lugar en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla el día 26 de junio de 2014. El proyecto *Arlekin* (Referencia: 539947-LLP-1-2013-1-FR-GRUNDTVIG-GMP) forma parte del Programa *Lifelong Learning* de la Comisión Europea, bajo la modalidad *Grundtvig*, referida a educación de adultos y comunitaria. El proyecto se desarrolla entre 2013 y 2016, y está compuesto por los siguientes socios el CNAM (*Conversatoire National des Arts et Métiers*) de París y de Lorraine (Francia), coordinadores; el CRESM (*Centre di Ricerche Economiche e Sociali per il Meridione*), de Palermo (Italia); la Asociación *Eggregoros* de Bruselas (Bélgica); la Universidad de Minho, en Braga (Portugal); y la Universidad de Sevilla (España). Este proyecto europeo pretende dar visibilidad a la Mediación para la Inclusión Social (MIS) como un modo innovador de intervención social, relevante para enfrentar los nuevos desafíos de la cohesión social en las sociedades europeas contemporáneas, así como homogeneizar las prácticas de la Mediación para la Inclusión Social (MIS) en Europa a través de un dispositivo de formación en mediación social a través de la movilidad de los mediadores entre los países participantes. Este mecanismo de movilidad pretende desarrollar la función de desarrollar la profesionalización en el ámbito de la mediación

social y comunitaria, y su divulgación en un contexto europeo (para más información, visite: <http://www.arlekin-eu.fr>).

Por este motivo, se establece la necesidad de conectar a través de esta Jornada con los actores directos de la Mediación para la Inclusión Social en España, con el fin de fomentar la comunicación y el debate sobre esta cuestión. Como podrá observarse en el índice, entre el público participante cabe destacar la confluencia de actores públicos y privados como el Servicio de Mediación de la Diputación Provincial de Sevilla, la Asociación *EQUA*, la Asociación Cultural *La voz que escucha* y otras entidades. Los investigadores, las asociaciones y los grupos que participaron en la Jornada ofrecieron un panorama esperanzador de la actividad de la Mediación Social en distintas zonas de la geografía española. Además, el encuentro académico reunió a investigadores que expusieron estudios en distintos ámbitos de la Mediación Social, como el socio-educativo, el socio-laboral, la mediación en casas de acogida, y desde ópticas tan diversas como las del teatro, el canto o la pedagogía del amor.

Al final de la Jornada, los participantes debatieron sobre la evidencia de una falta de consenso en torno a una posible definición unánime de la Mediación Social y sus propósitos concretos, tanto en el ámbito europeo como en el ámbito específico de España, pero quedó visible la confianza, la entrega y el esfuerzo en consolidar este sector por parte de los actores implicados en el mismo. Con este ánimo nace este libro, y tras su lectura no nos quedará ninguna duda de la actividad tan fructífera y diversa que se está desarrollando en distintos contextos, gracias al uso de la Mediación Social. A través de los textos compartiremos de nuevo un espacio de encuentro que pretende sentar las bases del reconocimiento necesario de esta profesión emergente. Por todo ello, en nombre de todos los colegas participantes en nuestro proyecto *Arlekin*, los editores de este libro agradecemos muy sinceramente a todos los autores y autoras por su inestimable colaboración.

A continuación vamos a ofrecer una información más completa del proyecto *Arlekin*, para pasar después a describir brevemente las tres partes de este libro y sus contribuciones más relevantes. La llamada mediación social tiene todas las características de las prácticas emergentes e innovadoras: no sostiene un corpus de conocimientos acumulados. Los conocimientos de la profesión se van construyendo "en la práctica": se adquieren necesariamente 'en situación', a raíz de la inmersión en contextos de intervención, mediante el intercambio y la colaboración en las prácticas.

El proyecto cumple con esta necesidad. Su objetivo es experimentar con un dispositivo de movilidad basado en la práctica tradicional de los compañeros del *Tour de France* en la que los aprendices adquirieron su oficio al introducirse en un proceso de inmersión de la práctica cotidiana de maestros de diferentes ciudades. Según este proyecto, la mediación social puede aprenderse a través de este proceso de inmersión en diversos contextos, tal y como se hacía antiguamente con los oficios. Este dispositivo histórico, que perdura en Francia y en algunos otros países como un patrimonio inmaterial de la humanidad, puede ser adoptado por la mediación social, con la consiguiente actualización a través de herramientas contemporáneas como Internet.

Este dispositivo experimental constituirá un primer logro para un dispositivo duradero y durable que le permitirá una mejor definición. El objetivo del proyecto *Arlekin* es proponer un dispositivo de formación europea sostenible de movilidad en Mediación para la Inclusión Social:

- Mediante la publicación de un informe que establece los objetivos y las modalidades sobre la base de un primer experimento
- A través de la creación de una primera red de organismos profesionales y de instituciones de formación para la Mediación para la Inclusión Social como apoyo a su puesta en marcha

En este contexto, siguiendo el modelo tradicional de los aprendices de oficios, los Mediadores Compañeros que provienen de otro país europeo serán recibidos por los Maestros del Aprendizaje en asociaciones y organismos que se ocupan de Mediación para la Inclusión Social, y compartirán su aprendizaje a través de una página web participativa.

Los objetivos del proyecto son:

- Dar visibilidad a un nuevo modo de intervención social relevante para enfrentar los nuevos desafíos de la cohesión social en las sociedades europeas contemporáneas.
- Homogeneizar las prácticas de la Mediación para la Inclusión Social MIS en Europa.
- Desarrollar la profesionalización de una práctica innovadora en una acción concertada a nivel europeo.

La metodología se basa, como ya hemos anticipado más arriba, en la puesta en marcha de un dispositivo experimental que garantice futuros acuerdos para conseguir la sostenibilidad del mismo. Se desarrolla a través de los siguientes pasos:

1. Estado de las prácticas desarrolladas a través de la publicación de un informe específico de la labor de cada país asociado con un informe de síntesis que constituye una base común de los Mediación para la Inclusión Social.
2. Inventario de las diferentes modalidades de profesionalización de la figura del mediador social en los países socios, mediante la redacción de un texto común que incorpore la elaboración de "la obra maestra" que los Mediadores Compañeros tendrán que realizar como síntesis del aprendizaje durante sus prácticas de inmersión por su movilidad europea.
3. Realización de una página web como un medio de intercambio y un modo de compartir el aprendizaje entre el Mediadores Compañeros y Maestros del Aprendizaje por una parte, y por otra como base de datos de la práctica del Mediación para la Inclusión Social a través del registro de "las obras maestras".
4. Formación de Maestros del Aprendizaje capaces de acoger y acompañar a los Mediadores Compañeros MC en su proceso de inmersión en otro país europeo dentro de

su propio organismo de Mediación para la Inclusión Social, a través de la elaboración de una caja de herramientas.

5. Constitución de la caja de herramientas que los Mediadores Compañeros deben utilizar en su movilidad para asegurar la uniformidad del aprendizaje y de su retorno.
6. Preparación de un balance teniendo en cuenta la experiencia de los Mediadores Compañeros y los Maestros del Aprendizaje.
7. Redacción/elaboración de un documento, en forma de *memorándum*, con el fin de continuar de manera sostenible el dispositivo.

Por último, vamos a ofrecer algunas pistas a los lectores y lectoras sobre los contenidos de este libro, que está estructurado en tres partes. La primera parte lleva por título *Mediación social y formación* e incluye seis capítulos, que tienen por eje central enfoques y procesos educativos y escolares. El primer capítulo es una contribución de Liliana Martins e Isabel C. Viana, de la Universidad de Minho, en Braga (Portugal), centrado en la mediación socioeducativa como estrategia para la inclusión escolar, desde la perspectiva del interés creciente sobre estas temáticas en Portugal. El capítulo dos, escrito por Macarena Donoso González y Elisabeth Montoro Fernández, de la Universidad de Sevilla, tiene como objeto el aprendizaje-servicio en contexto universitario, propuesto como un modelo interesante de transformación y mediación social, resaltando el papel activo y comprometido del alumnado universitario. El capítulo tres está firmado por Rafael Hernández Carrera, de la Universidad Internacional de La Rioja, y trata sobre la formación de trabajadores como herramienta de mediación e inclusión social, en el contexto de la educación de adultos, poniendo de relieve tanto los fundamentos epistemológicos del modelo propuesto como algunos ejemplos de procesos de formación de trabajadores con perspectiva de inclusión social. El capítulo cuatro es una aportación de Rosario Caraballo Román, doctoranda en la Universidad de Sevilla y educadora en medios populares. Caraballo usa el enfoque biográfico para mostrarnos la labor positiva de la mediación laboral, presentando un caso de una escuela taller con vocación innovadora y crítica. El capítulo quinto, escrito a dúo entre Rafael Hernández Carrera y José Gil Rivero (este último es pedagogo y tiene un doctorado de la Universidad de Sevilla), se centra en el análisis del conflicto laboral desde perspectivas teóricas y epistemológicas, poniendo en conexión procesos formativos en ámbito laboral y transformaciones del entorno de trabajo que favorecen el empoderamiento y la conciencia colectiva de los trabajadores. La última contribución de la primera parte pertenece a José Manuel Lavié-Martínez, José González-Monteagudo, M. Teresa Padilla-Carmona y M. Francesca Freda, investigadores de la Universidad de Sevilla y de la Universidad Federico II de Nápoles (Italia), que presentan un *training* basado en la mediación narrativa, dirigido a estudiantes universitarios no tradicionales y con desventajas, desarrollado en cuatro países a través del proyecto europeo INSTALL, con financiación de la Comisión Europea.

La segunda parte del libro se titula *Intervención y Diversidad de la Mediación Social*, y pretende ofrecer un panorama sobre diferentes programas, prácticas, procesos y agentes de la mediación en instituciones públicas, educación formal y contextos no formales e

informales. Esta sección del libro se inicia con la aportación de Miriam Benítez, de la Universidad de Huelva, que aborda el tema de las competencias psicosociales del mediador, incluyendo entre ellas las habilidades referidas a comunicación, gestión emocional, gestión del conflicto y negociación, todo ello con una perspectiva de formación y evaluación de la figura de los mediadores profesionales. El capítulo ocho, bajo la coautoría de Francisco Fernández Sánchez y Manuel Moreno Huesca, miembros del equipo de Mediación de la Diputación Provincial de Sevilla, explora un modelo de experimentación social para validar la eficacia y el éxito de la intervención en mediación social y comunitaria, todo ello con el objetivo de promover una cultura de la evaluación y el desarrollo de buenas prácticas que sean sistemáticas y rigurosas. El capítulo nueve es una propuesta de Leopoldo Callealta Oña y Myriam Muñoz Vázquez, de la Universidad de Sevilla, que se centran en la resolución de conflictos en casas de acogida. Defienden un modelo centrado en la escucha activa, en la comunicación y en la negociación, para desarrollar una mediación constructiva y preventiva. El capítulo diez es la segunda contribución de Fernández Sánchez y Moreno Huesca. En este trabajo, los autores presentan el Programa de Mediación Comunitaria y Convivencia de la provincia de Sevilla, en el que se trabaja en algunos municipios sobre diferentes tipos de conflictos en ámbitos familiares, empresariales, laborales y escolares. El capítulo once está firmado Lorena García Robles y Emilio Lucio-Villegas Ramos, ambos de la Universidad de Sevilla, aunque presentan trabajo de campo llevado a cabo en Nicaragua. Esta aportación se centra en la Pedagogía del Amor, que constituye una metodología para la alfabetización de personas adultas, mediante un enfoque de mediación comunitaria y convivencia participativa. El texto siguiente es de Andrea Marabini, doctorando de Antropología en la Universidad de Sevilla. Marabini explora el papel de las artes, y en particular del canto y de la voz, como estrategias de mediación intercultural, a partir de las aportaciones de Germana Giannini y el trabajo desarrollado en la asociación *La Voz que Escucha*, con datos procedentes de un trabajo empírico validado en la Universidad de Bolonia, en Italia. El capítulo trece es una propuesta de Liduvina Calatayud Cros, especialista en Mediación Ambiental que trabaja en Valencia. Calatayud ofrece un panorama sobre los conflictos medioambientales y sobre la utilidad de la mediación para trabajar esos conflictos desde una perspectiva de la economía del bien común y de la adaptación al territorio. La segunda parte se cierra con una aportación de Maria de Fátima Mota Uripia y Rodrigo Matos, procedentes de la Universidad del Estado de Bahía, en Brasil. Los autores presentan la experiencia del *Foro sobre Educación de Jóvenes y Adultos de Bahía*, basado en la colaboración entre las universidades, el tercer sector, los movimientos sociales y los educadores y educandos de educación de jóvenes y adultos. Este trabajo muestra la utilidad mediadora del trabajo en red y su papel como dinamizador de la comunidad.

La tercera y última parte de esta obra está referida a *Video-presentaciones sobre Mediación Social* e incluye cinco contribuciones (son los capítulos 15 a 19 de este libro), en forma de resúmenes, que ofrecen una panorámica sobre buenas prácticas y experiencias innovadoras en mediación social, presentadas en el congreso bajo la forma de visionado de videos y debate posterior. La primera contribución fue presentada por Macarena García Dana, Diler Bilic, Enrique Beca Perteguer y Morgaine Green, miembros de la Asociación de Mediación *EQUA*, de Cádiz. Este trabajo está referido al Proceso DIVERZE, que ha promovido la inclusión y la participación comunitaria mediante la colaboración entre

estudiantes universitarios y jóvenes con diversidad funcional, desde la perspectiva de la pedagogía popular y la mediación comunitaria. Adriano Agrillo, miembro de la asociación *La Voz que Escucha*, de Sevilla, presentó dos videos. El primero está referido a una experiencia llevada a cabo entre dos escuelas primarias de Andalucía e Italia, mediante un hermanamiento artístico y vital que contribuyó a disminuir el absentismo escolar y las dinámicas de conflicto en la escuela andaluza participante en la experiencia. El segundo trabajo de Agrillo se centra en la escuela secundaria y tiene como foco central la realización de un video con los alumnos, como estrategia para promover la resolución pacífica de conflictos y las dinámicas de mediación. El trabajo de Manuel Muñoz Bellerín, profesor de la Universidad Pablo de Olavide, se centra en la experiencia del Teatro de la Inclusión desde una perspectiva metodológica, que promueve la visibilización y el empoderamiento artístico y participativo de personas en contextos de exclusión social. Finalmente, el trabajo de Omar E. Rojas-Bolaños, colega de la Universidad Nacional de Colombia, con sede en Medellín, nos presenta una experiencia de mediación comunitaria con jóvenes de los *combos*, pandillas violentas de los barrios pobres de la ciudad de Medellín, mostrando la capacidad de inclusividad social y de reducción de la violencia y del delito que tienen las metodologías comunitarias y participativas.

Por último, queremos agradecer las ayudas recibidas para la realización del congreso del que proceden los trabajos de este libro. En primer lugar, gracias a los socios en Francia, Portugal, Bélgica e Italia del proyecto *Arlekin*, que han sabido generar una cultura de aprendizaje y de colaboración de gran calidad. Nuestra gratitud también al *Centro Internacional*, a *Extensión Universitaria* y a la *Facultad de Ciencias de la Educación*, de la Universidad de Sevilla, por el apoyo institucional y económico.

Debe quedar claro que la información y las opiniones que se ofrecen en este libro reflejan únicamente el punto de vista de los coeditores del libro y de los autores de los diferentes capítulos, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea pueden ser consideradas como responsables del uso de la información que se presenta en este libro.



PRIMERA PARTE:

Mediación social y formación

1. LA MEDIACIÓN SOCIOEDUCATIVA COMO ECOLOGÍA DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR¹

Liliana Martins
Universidade do Minho (Braga, Portugal)

Isabel C.Viana
Universidade do Minho (Braga, Portugal)

Resumen

En Portugal, en los últimos tiempos, hemos asistido a una apreciación de las prácticas de mediación en el ambiente escolar. Nosotros tenemos observado que el concepto de mediación socioeducativa no termina en la mediación de conflictos, ante se proyecta a explorar la transformación de las prácticas para permitir la construcción de puentes de comunicación. Sabemos que la realidad escolar interactúa con la heterogeneidad, lo que evidencia un desafiante papel para la mediación en lo que se refiere a la transformación de los entornos de la inclusión escolar. La mediación educativa proyecta propuestas alternativas para organizar ambientes inclusivos a través de dinámicas dialógicas y emancipadoras de los sujetos, por lo tanto, de las realidades circundantes, creando sinergias catalizadoras del éxito y de la inclusión social, donde se genera la voluntad de escuchar, entender y envolver todos y cada uno. La mediación socioeducativa surge con el objetivo principal de capacitar a los agentes educativos para que participen, activa y responsablemente, en los contextos en que se insieren, en el desarrollo de un proyecto común.

Es considerando que el ambiente escolar tiene amplitud desafiante para la mediación socioeducativa que esta ponencia, basada en una experiencia en periodo de la práctica profesional, en virtud de un título de master en la mediación, que se discute maneras de explorar la mediación socioeducativa en un contexto tan dinámico y heterogéneo como es el caso de un Agrupamiento escolar, en el contexto de la escuela portuguesa, que considera la comunidad educativa como protagonista. Con esto en mente,

¹ Este trabajo fue apoyado por fondos nacionales a través de FCT - Fundação para la Ciencia y Tecnología en el marco del proyecto PEst-OE/CED/UI1661/2014 do CIED-UM.

si perspectiva dar visibilidad a la importancia que la mediación socioeducativa puede tomar y la percepción que aquella comunidad tiene de la inclusión y del éxito educativo, para a partir de ellos, discutir formas de promover y fomentar actividades que atraen a los padres, los estudiantes y los maestros y motiven para generar reflexiones críticas compartidas, capaces de promover la construcción conjunta de éxito en la escuela y una nueva ecología de la ciudadanía para la inclusión escolar.

Palabras claves

Mediación socioeducativa; Ecología; Inclusión escolar; Transformación; Competencia global.

1. Introducción

El siguiente trabajo surge en el ámbito de una práctica profesional, realizado en un Agrupamiento de Escuelas, en una Escuela E.B. 2/3, concretamente en el Gabinete de Apoyo al Alumno y Familia (GAAF), para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación, en el área de Mediación Educativa y Supervisión de Formación. El estudio se inserta en la Mediación Socioeducativa en contexto escolar.

Vivimos en una sociedad en constante mutación económica, social, cultural, tecnológica y familiar, en la que las necesidades de adaptación de los individuos se han tornado en una competencia esencial para dar respuesta a esas alteraciones constantes, una vez que, a cada día que pasa, surgen nuevos escenarios y situaciones. Lo mismo se pasa en nuestras escuelas: por una parte, los actores educativos deben adaptarse a nuevas situaciones; por otra, las escuelas se presentan como una oportunidad de aprendizaje, reflexión y transformación, de crecimiento personal y social. Es decir, la comunidad educativa es percibida como un ecosistema vivo, heterogéneo, donde los diferentes actores se interrelacionan y se relacionen entre mismos y con el medio envolvente, retirando de él diferentes aprendizajes.

A través de la heterogeneidad del medio, la educación tendrá que considerar aspectos como: las necesidades de los alumnos y de la comunidad escolar y medio envolvente; los procesos de aprendizaje, la redefinición de las prácticas pedagógicas; las nuevas metodologías y la inclusión de nuevas herramientas que capaciten la comunidad escolar, que doten de *empowerment* capaz de capacitar y dar respuesta a las alteraciones continuadas.

Concordamos con Siemens (2003) cuando creemos que la aprendizaje/conocimiento es más que un contenido estático. Es un proceso dinámico, vivo y en constante estado de evolución; es decir, una ecología y, como tal, evidencian la

importancia de existir en ella, e dentro de ella, compartiendo conocimiento y posibilitando la inclusión, donde la mediación socioeducativa representa un proceso facilitador de esa compartida, creando sinergias dialógicas y emancipadoras entre los sujetos y las realidades en las que están inseridas.

La escuela no es sólo la clase, está más allá que el espacio físico de educación formal, la escuela es un hogar de convivencia, de multiculturalidad, de negociación, de socialización, de inclusión, de (in) suceso escolar, de diálogo, de emancipación y de tensiones / conflictos.

Es con la visión de que el ambiente escolar posee amplitud que ese trabajo tiene como objetivo principal discutir cómo se desarrolla la mediación socioeducativa en un contexto tan dinámico y heterogéneo como está presente en el Agrupamiento Escolar en estudio. También procura distinguir nuevas formas de promover e incentivar actividades que aproximen padres, alumnos y profesores, la importancia de crear una red que motive la realización de compartidas y reflexiones promotoras de armonía e inclusión en ambiente escolar.

2. Una mirada sobre la mediación socioeducativa y la ecología de la inclusión escolar

El tema en evidencia destaca la Mediación Socioeducativa como ecología de la inclusión escolar y procura discutir la cuestión principal:

“¿De qué forma la mediación socioeducativa contribuye para la inclusión escolar, mientras agente promotor de una ecología de aprendizajes?”

Es relevante tentar comprender de qué forma la mediación socioeducativa puede contribuir para la construcción de la inclusión escolar, como se puede desarrollar el proceso y que actitudes tienen los varios actores envueltos.

Se espera que el proceso de mediación socioeducativo pueda hacer viables el diálogo constructivo, transformativo y emancipador, garantizando la negociación de decisiones, visando relaciones interpersonales confortables en la coexistencia e inclusión escolar, permitiendo la creación de redes, para que el proceso de mediación posibilite la creación de una pedagogía de participación que induzca a una apertura de la clase a nuevas ecologías de aprendizaje, donde las comunidades y sus actores pueden salir triunfadores, donde exista la aceptación de la diversidad, del diálogo y de la participación activa de todos.

Hoy, la clase no es más el hogar prioritario del aprendizaje, una vez que son múltiples los contextos que ofrecen escenarios para la misma. A veces, la tenue frontera entre aprendizaje formal, informal y no formal, se diluye cada día y, como creen Cool et al (2001), es necesario una nueva ecología de aprendizaje que fomente el surgimiento de comunidades que operen con las mismas prácticas, basada en una interconexión de los

diversos nichos de aprendizaje. Para eso, es importante la ciudadanía, el diálogo, el sentido de pertenencia a un proyecto, mediar tensiones, solucionar y prevenir conflictos, envolver la comunidad y todos los actores educativos, hacer frente a la multiculturalidad en el espacio escolar de forma inclusiva, sin crear desigualdades, creando redes y puentes de comunicación, siendo la base a la edificación de una escuela que pretende ser inclusiva. No obstante, con lo que se propone hacer, las intenciones que se debaten en los proyectos educativos, en las reuniones de profesores, en las reuniones con los tutores legales y su desarrollo existe una brecha que, a veces, se genera a causa de falta de medios físicos, económicos, a causa de personal, falta de tiempo, e incluso porque la comunidad no comparte los mismos objetivos.

Considerando como referencia que la comunidad educativa es la unidad principal para el aprendizaje, es necesario adoptar una lectura de la mediación socioeducativa como ecología de inclusión, donde la mediación es la piedra angular y el sistema el norte en la construcción de los aprendizajes y del conocimiento, en la inclusión en comunidad. Basando ese entendimiento, cuando nos referimos a mediación socioeducativa se considera la mediación en cuanto estrategia formadora y preventiva y no solo como estrategia de gestión y resolución de conflictos en contextos escolares. La mediación socioeducativa es la estrategia principal de la educación, de la responsabilidad conjunta, de la ciudadanía, de la participación cívica, para la inclusión y no la discriminación, a través de una facilitación entre convivio y reflexión común, construyendo puentes al contrario de muros; la mediación se presenta como proceso de diálogo y aceptación al próximo.

La mediación, como técnica alternativa a resolución de conflictos, que los transforma, podrá ser la pieza fundamental en el medio escolar, en la construcción cívica de los actores educativos, poniendo en primer plano los actores educativos, el medio y sus relaciones, con vista a incluir todos y a preservar las relaciones interpersonales positivas. Vamos a concordar con Torremorell (2008) cuando argumenta que, cuando se respecta el próximo, se va a fomentar la confianza y la seguridad de las personas, a la vez que se aparten de la deshumanización y adversidad, el conflicto podrá ser visto como potencial de consolidación humano, valorándose, principalmente, el ejercicio de capacidad de decisión de los protagonistas, fomentando la creación y manutención de puentes entre personas y entre ellas y la comunidad donde están insertas, cuyo objetivo esencial es la evolución, una evolución conjunta. La transformación del conflicto permite maximizar el potencial crecimiento de la persona como ser humano, como ser social, donde exista la comprensión mutua de temores, de esperanzas, y objetivos de las personas en un mismo ambiente.

Sin embargo, argumentan Silva et al (2010, p.120), “(...) la mediación es aunque un medio de educación a la participación de nuevas generaciones en la construcción de la democracia y de educación a la paz.”

Cuando se asocia mediación socioeducativa y ecología para la inclusión, se entiende que la mediación puede ser un proceso vital que facilita las relaciones entre los actores y el medio educativo donde conviven, así como la influencia que se va a ejercer sobre el otro, dotando los actores de medios/los recursos a dar respuesta a la heterogeneidad, a la constante mutación de los ambientes y exigencias de la vida escolar, comunitaria, familiar,

cultural, institucional que, a menudo, pueden originar ambientes conflictivos donde las partes envueltas no se oyen ni se van a oír. La mediación podrá ser vista como oportunidad a la transformación, de los medios y de los conflictos, visando da inclusión. Así, la mediación puede proporcionar, a los actores y a los ambientes mediados, la facilitación de las relaciones interpersonales a la auto expresión, a espacios al debate y al dialogo, espacios para aprender, estructuradamente, un nuevo espacio a realización de redes que van permitir a los actores comprender la realidad que os influí y poder transfórmala. Brandoni et al (1999, p. 23) creen que la mediación es un dispositivo de enfoque de las situaciones de conflicto, promoviendo la busca de consensos rentabilizando los beneficios a los envueltos.

Las dimensiones personales, relacional, institucional y cultural son, en este trabajo, el núcleo de la investigación, con intención de explorar la organización de los medios inclusivos, dialógicos, emancipatorios y transformadores de realidades. A tomar en cuenta que desarrollar una cultura de mediación en la escuela implica la formación a la democracia, la educación a ciudadanía, el *empowerment*, la prevención a la violencia y la creación de un clima pacífico y saludable que establezca una buena convivencia escolar. La mediación surge como potencial a ser usado en beneficio de todos y por todos los actores, posibilitando enfrentar, de forma positiva y eficaz, el futuro, las situaciones y desafíos que generan en medio escolar.

De esta manera, trabajar en ecosistemas de mediación a inclusión, es como trabajar la competencia de mediación y de inclusión de los actores educativos, creyendo en los cuatro pilares de la educación preconizado por Delors (2001) (aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a vivir en conjunto, a convivir con otros; y aprender a ser). Es muy importante que los actores educativos reflexionen, aprendan a valorar el aprendizaje, no solo la adquisición de conocimientos codificados o contenidos, pero y también el dominio de los instrumentos del conocimiento a fin de considerar, simultáneamente, como un medio y una finalidad de la vida humana, para que aprendan a vivir conjuntamente, aprendan un sentimiento de pertenencia colectiva, que haga posible la inclusión.

Los actores educativos (profesores, alumnos, padres) aportan al medio escolar un conjunto de conocimientos, habilidades, valores y expectativas que, de acuerdo con las interacciones establecidas, podrá propiciar a los actores un desarrollo en sentido crítico, cívico, inclusivo, así mismo como de la responsabilidad individual y colectiva, en la construcción de un ecosistema inclusivo.

La comunidad escolar es identificada a través de su carácter social y socializador e, así como así, se revela importante que la misma se apropie de la mediación socioeducativa como *empowerment*, como un proceso a la construcción de la inclusión y del suceso escolar, convivencia cívica y que se apropien de mediación como proceso de desarrollo de competencia global. Viana (2012, p.2) comprende que la *competencia global* "(...) como la capacidad y disposición para comprender y actuar sobre cuestiones de importancia global. O sea, comprender los medios multiculturales y conflictivos donde se mueven, reflejar y actuar, con la finalidad a la inclusión social", donde, en conformidad con la autora, es posible desarrollar el conocimiento y la curiosidad para aprender, en una perspectiva de apoyo, investigando el mundo, reorganizando perspectivas, comunicando ideas, teniendo

actitud y tomando decisiones. Participar en ambientes de mediación implica, sobre todas las cosas, un cambio de perspectiva, acordando también con Torremorell (2008), que comporta un cambio de una perspectiva individualista a una visión relacional en la que la capacidad de cooperar será una herramienta importante.

3. Método

Cumpliendo a la especificidad de la investigación, se ha evidenciado observar el medio natural, la escuela y la forma como los actores educativos interactuaban, estudiar los sujetos a través de una forma cualitativa, tentar conocerlos como personas y respetar lo que habían experimentado en su vida diaria.

En este trabajo, la investigación es entendida como un proceso de pensamiento reflexivo, que desenvuelve procedimientos formales y una perspectiva cualitativa de investigación en educación.

Nuestra preocupación destaca conceptos como comprensión, el significado de reflexión y acción, visando entrar en el mundo de los sujetos, o sea, buscando comprender como viven e interpretan determinadas situaciones, e/o, como valoran su ecosistema escolar y la forma cómo interactúan y como intentan crear puentes de comunicación.

Si por un lado, en este contexto, mirando la comprensión de los fenómenos, esto es, de la realidad social, refiriendo un proceso de construcción social con atención sobre las especificidades de la misma, es importante concebir una metodología que respectase sus valores, tal cual la metodología cualitativa lo puede posibilitar, una vez que se caracteriza por una mayor interferencia y proximidad al contexto y al sujeto (teniendo este un papel más activo y participativo), haciendo eco a las palabras de Bogdan y Biklen (1994), en lo que respecta considerar que este enfoque permite describir un fenómeno en profundidad a través de la aprensión de significados y de los estados subjetivos de los sujetos. Por otro lado, también tentamos problematizar percepciones y formas de actuar de las comunidades educativas. Los agentes clave, cuando se cuestionan y cuando cuestionan los contextos y los medios y sus prácticas, en una espiral de reflexión-acción-reflexión-formación continua y sistemática, estaban a procesar la recogida y la producción de información válida para fundamentar las estrategias y las actividades de inclusión escolar.

Reflexionar, interactuar y compartir información con otros actores, ha orientado el sentido a encontrar respuestas a la inclusión escolar, a trabajar en conjunto, a construir el suceso educativo de toda comunidad, ha desencadenado un proceso dinámico, motivador, innovador, responsable y de responsabilidad de los agentes en todo proceso.

Habiendo eso, en una síntesis abreviada, el estudio se ha estructurado en tres fases cruciales:

1. Relacionada con la ejecución del material a ser estudiado y con la sistematización de las ideas y caracterización del estado del arte;

2. La toma de decisión, que los agentes clave de la comunidad educativa ha observado y con los cuales ha recogido información y datos;
3. La organización de la información y de los datos, análisis de datos, tratamiento e interpretación de los resultados.

4. Resultados

Hemos registrado resultados, los que hemos considerado más expresivos en ámbito del tema presentado en contexto de presentación de las Jornadas del Proyecto ARLEKIN. Con ese propósito, destacamos los resultados de las entrevistas realizadas a los coordinadores, a los directores de clase y a las tutorías, al coordinador del GAAF, al adjunto de la dirección responsable por 2º y 3er (tercer) ciclo, al representante de los padres y asociación de estudiantes, una vez que validan las consideraciones finales que concluimos.

Existe un consenso en la comunidad educativa, los padres necesitan tener una participación más activa en la comunidad escolar. La escuela, en cuanto estructura jerárquica, también evidencia necesitar una organización que valore modelos de participación horizontal, en beneficio de una escuela que aprende en conjunto y orientada a la inclusión, a través de la participación compartida y responsabilizada de la comunidad en la que está inserida, buscando responder a los intereses locales, sin olvidar su inserción en importancia global.

Los coordinadores de los Directores de Clase, de las Tutorías, del GAAF y el adjunto de la dirección, destacan el medio cooperativo entre los profesores como factor preponderante, a pesar de destacaren algunos problemas de comportamiento de los alumnos. Consideran que, se la comunidad estuviere junta, se van a crear lazos de unión más fuertes, que podrá apoyar la reflexión y la transformación de los comportamientos.

Los actores educativos consideran que la escuela en cuestión, un medio incluso, asociando la inclusión a terminologías como: necesidades educativas especiales, problemas de comportamiento, suceso, fracaso, conflicto, ambiente agradable, relaciones humanas confortables, comunicación, etc.

5. Conclusiones

Cuando el foco del estudio se centra en la forma como la mediación socioeducativa contribuí para una ecología de la inclusión escolar, en sus causas e implicaciones, inevitablemente, se evidencia significativo evocar a Delors (1996, p.90), cuando refiere que la educación como experiencia global, puesto que la entiende como “una experiencia global a conducir al largo de la vida, en plan cognitivo y práctico”. El aprendizaje escolar constituí un proceso formador que irá definir el modo como se perspectiva y efectiva todo el recorrido vivencial, repercutiéndose más tarde en la forma como se ha desenvuelto

anteriormente. En ese ámbito, también es importante destacar lo que Coll y Solé (1996, p.294) afirman al torno de la clase como espacio comunicativo, afirman que “la clase configura un espacio comunicativo regido por una serie de reglas cuyo respecto permite que los agentes, (...) puedan comunicarse y alcanzar los objetivos que se proponen.”

También es importante referirse que la promoción de un clima de bien estar, a través de una gestión eficaz de transformación y resolución de conflictos en la escuela, es, claramente, un agente catalizador de medios propicios a la inclusión y el aprendizaje a todos niveles y, por tanto, imprescindible en dominio educativo. En este sentido, la contribución del estudio que se presenta, se proyecta en el desarrollo y mejoramiento de competencias que promuevan la ciudadanía, la inclusión escolar, una vez que la mediación socioeducativa proporciona nuevas formas de abordaje en conflictos de escuela, apelando a una participación activa, a causa de los actores, os orientando al sentido de responder, autónoma y críticamente a los problemas que surgen en un ecosistema escolar. La mediación asume valor emancipatorios cuando es considerada como una cultura social, desarrollando competencias sociales en los agentes, “(...) en el sentido en lo que propicia actitudes de apertura en relación a otras formas de entender la existencia”, (Torremorell, 2008, p.76), la multiculturalidad.

En medio escolar, la mediación socioeducativa no es una área de consenso, así, las propuestas concertadas a resolver o minimizar el conflicto (por otros denominado indisciplina, o hasta violencia, dependiendo de la gravedad o de los escenarios en que surgen), en contextos escolares es importante confluir al desarrollo de un clima propicio a emancipación, al dialogo, a aceptación de heterogeneidad, a inclusión escolar. Entonces, la mediación funciona, en contexto educativo, como un proceso facilitador de comunicación entre personas, entre grupos, entre instituciones y entre culturas, encontrándose asociada a una diversidad de prácticas.

La organización de contextos educativos y formativos, orientados al suceso y al inclusión, se torna más afectiva cuando la familia y la escuela trazan metas en conjunto, crean puentes y sinergias comunicativas y dialógicas de forma simultánea, propiciando al alumno seguridad y confianza en aprendizaje, capacitando a desenvolver ciudadanos críticos y creativos. A posibilitar interpelar la complejidad de situaciones que surgen en sociedad en constante mutación y a dotar los ciudadanos de una capacidad de convivencia pacífica, a permitir reflejar ante das opciones tomadas, para que se transformen a través de análisis critica, propicia al desarrollo de ecologías inclusivas y de mediación en medio escolar.

Recurrir a mediación es una forma de los actores se apoyaren y valoraren el acto de pensar, personal y social, de todos los envueltos que, conjuntamente, pueden reflejar caminos que conduzcan a inclusión y valoración en comunidad.

Es común oír que no ha aprendizaje sin mediación, que los seres humanos aprenden mediatizados por la realidad, que nadie aprende solo, que se aprende en sociedad y que es importante que podamos reflejar en sociedad.

La asociación entre mediación y agentes y medio escolar, mediación asume una elevada importancia cuando es considerada como un agente de inclusión.

Así, es importante trabajar valores intrapersonales, interpersonales, intragrupal, intergrupales y sociales, la mediación deberá simplificar la comunicación y permitir la creación de redes, “servir como ponto de encuentro de los que son diferentes”, sin intentar homogeneizar actores y medios que se presentan heterogéneos (Torremorell, 2008, p.81). Mediación funcionará como intermediario entre agentes educativos y situaciones vividas, en cuestiones sociales y de comportamiento, de comunicación y lenguaje, en actividades escolares, y en actividades dirigidas a comunidad, se todos la aceptaren, trabajando el ecosistema escolar como un todo. Podrá ser norteadada en creencias, en valores, en perspectivas y voluntades de los actores educativos (aprender sobre, aprender a ser, aprender a conocer, aprender cómo y, principalmente, aprender a transformar los medios conflictivos en medios de inclusión), creando redes de interacción facilitadoras de emancipación e inclusión de los sujetos en medios de educación formal, informal y no formal. Formar más que informar meditativamente, buscando reforzar la noción que solo podemos comprender y construir actitudes de inclusión a partir de diferencias y no en la igualdad, significando oír, reflejar, preguntar, colaborar, emancipar e investigar en clase y fuera de ella. Propiciar libertad a comunidad a que se manifieste y se sienta una pieza en engranaje educativa, en cuanto elemento principal del proceso educativo.

Motivar una participación activa a parte de los cuidadores y padres les permitirá conocer el medio escolar y posibilitará una colaboración activa en el proceso educativo de sus educados, valorando la intervención en todos momentos de formación y tomada de decisiones. “Una mentalidad abierta es, sin duda, una mentalidad en evolución, que recusa la paralexia para conectarse con el medio social inmediato y global” (Torremorell, 2008, p.69).

La colaboración de la familia con la escuela será siempre fundamental al suceso de la inclusión de todos y cada uno, a creación de ecosistemas escolares saludares en continuada transformación y adaptación al medio.

Bibliografía

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brandoni, F. (org.) (1999). *Mediación escolar. Propostas, Reflexiones y experiencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C; Solé, I. (1996). “A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem”. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*, 2, pp. 281-297.
- Coll, C., Maurit, T., & et al., (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas prespectivas para a ação pedagógica*. Porto: Edições Asa.

- Delors, J. (1996). *Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Editora Cortez.
- Siemens, G. (17 de 10 de 2003). *Learning Ecology, Communities, and Networks: Extending the Classroom*. *elearn.space*. Acedido em 05 de 06 de 2014, de http://www.elearn.space.org/Articles/learning_communities.htm
- Silva, A. M. (2011). “Mediação e(m) educação: discursos e práticas”. *Revista Intersaberes* , 6, pp. 249-265.
- Silva, A. M., Caetano, A., Freire, I., Moreira, M., Freire, T., & Ferreira, A. S. (2010). “Novos actores no trabalho em educação: os mediadores socioeducativos”. *Revista Portuguesa de Educação* , pp. 119-151.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Cultural*. Porto: Porto Editora.
- Viana, I. C. (10 de Setembro de 2012). Apontamento de uma vivência de formação e desenvolvimento profissional de professores. *Seminário da Gestão do Currículo às Aprendizagens Colaborativas* .

2. APRENDIZAJE-SERVICIO COMO BUENA PRÁCTICA ÉTICO-CÍVICA DE MEDIACIÓN SOCIAL

Macarena Donoso González
Universidad de Sevilla

Elisabet Montoro Fernández
Universidad de Sevilla

Resumen

La actual situación social del país reclama una actuación inminente por parte de las instituciones educativas y, en especial, del ámbito universitario, del cual saldrán todos los profesionales futuros que tendrán el timón de nuestra sociedad en sus múltiples esferas.

Es por esto por lo que se hace necesario utilizar “buenas prácticas” en el contexto universitario destinadas a crear en los alumnos la necesidad de ver más allá de las aulas y ser conscientes de que se precisa su actuación como agentes de transformación y mediación social.

En este sentido, el aprendizaje-servicio emerge como una “buena práctica” más que satisfactoria para cubrir esa necesidad, preferentemente en el ámbito ético-cívico. Este modelo de aprendizaje activa a los alumnos y los hace protagonistas del cambio social, potenciando labores de mediación y transformación social desde un marco de responsabilidad social en donde el mayor protagonista es el aprendizaje desde una perspectiva ético-cívica.

En el contexto actual de la denominada “tercera misión universitaria” supone una excelente vía para capacitar a los alumnos en la resolución de conflictos, en la mediación social y en la intervención activa en la sociedad, todo ello desde un marco de responsabilidad individual y social y compromiso cívico.

Palabras clave

Buenas prácticas universitarias; aprendizaje-servicio; ciudadanía active.

1. Introducción

Se hace patente la necesidad de que en la docencia universitaria se utilicen “buenas prácticas” que incentiven e involucren a los alumnos en su tarea de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje-servicio puede convertirse en una alternativa que ofrezca una respuesta a la necesidad de que el alumnado participe activamente en todo aquello que le rodea.

Si bien es cierto que nuestros alumnos están acostumbrados a la mera transmisión y acumulación de información y conocimientos, el aprendizaje-servicio se convierte en el remedio a este proceso tradicional, provocando que los estudiantes actúen en su entorno social desde una visión ética-cívica.

En la actualidad, no se puede decir que la universidad esté ofreciendo una formación adecuada en valores morales, pues se ha marcado a sí misma unas limitaciones dadas por la importancia que se le otorga a la transmisión de contenidos.

Por todo ello, nos encontramos ante un nuevo reto que la universidad debe de afrontar, su verdadera misión, la llamada “tercera visión universitaria”, que consiste en capacitar e incentivar a los alumnos para que desarrollen un compromiso con la sociedad en la que se mueve, convirtiéndose en ciudadanos activos.

2. “Buenas prácticas” en la docencia universitaria actual.

Desde las últimas dos décadas, el concepto de “buena práctica” ha adquirido una relevancia importante en el plano de la educación internacional, por lo que resulta complicado su acotamiento y definición dada la multiplicidad de términos y definiciones utilizados para su descripción. Actualmente, ceñirnos a una aproximación exacta del término resulta ciertamente complicado, e incluso en numerosas ocasiones se puede caer en un concepto erróneo del término; esto es así porque se vienen considerando “buenas prácticas” a cualquier tipo de quehacer educativo que tiene lugar en el aula y en el que están implicados educadores y educandos.

2.1. Concepto de “buena práctica”.

Una de las definiciones que puede resultarnos más acertadas y que evita caer en un concepto erróneo del término, sería la que propone el Grupo DIM (didáctica, innovación y multimedia) de la Universidad Autónoma de Barcelona, que considera “buena práctica” a:

Las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo, como por ejemplo una mayor

incidencia en colectivos marginados, menor fracaso escolar en general, mayor profundidad en los aprendizajes.

En definitiva, lo que se puede considerar como “buena práctica” serían todas “aquellas actividades formativas que involucren al alumno en su tarea de aprendizaje y que además le permita tomar contacto con la realidad, dando lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje eficaz y práctico” (Donoso, 2013), es decir, un concepto que está más próximo a la práctica científica que a una mera práctica profesional, supone, por tanto, “la expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad” (MECD, 2013).

Dada la mencionada relevancia del concepto, la UNESCO, dentro del programa MOST² (*Management of Social Transformations*), determina cuáles serían los rasgos básicos e indiscutibles que caracterizarían a una “buena práctica”, éstos serían:

- Innovadora: capaz de generar nuevas y creativas soluciones
- Efectiva: la mejora y el impacto positivo provocado por la “buena práctica” es tangible y susceptible de demostración.
- Sostenible: dada sus exigencias sociales, económicas y medioambientales, la “buena práctica” provoca unos efectos duraderos, con lo cual su efectividad se mantiene por un período prolongado de tiempo.
- Replicable: el adecuado procedimiento de las prácticas y sus resultados positivos generarán el interés por estas iniciativas en otros lugares, del mismo modo que desarrollarán cambios en las políticas y actuaciones educativas. (MECD, 2013).

La pertinencia de las “buenas prácticas” en el ámbito educativo viene dada por una serie de razones, entre las que destacarían: permiten aprender de los otros y con los otros; facilitan y promueven soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos; hacen posible una conexión fluida entre políticas, investigación y soluciones empíricas efectivas; dota de utilidad y sentido práctico el quehacer educativo; y potencia el desarrollo de nuevas iniciativas y la redefinición de políticas.

2.2. Fases de una “buena práctica”.

Para la producción de una experiencia formativa de carácter sólido y sostenible, como es el caso de una “buena práctica”, es imprescindible tener en cuenta las diferentes fases del acto didáctico en el que transcurrirá dicha práctica, así, siguiendo a Puig, Batlle, Bosch y Palos (2006) estas fases serían:

- Momento Preactivo: Es el primer acercamiento del docente al contexto y contenido

² <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

de la práctica educativa. Constaría de “preparación del educador”, mediante la consideración de las características del grupo (individuales y colectivas), la fijación de objetivos a conseguir, selección de recursos a utilizar, etc., y la “planificación con el grupo”, que supone la planificación total de la intervención: metodología, evaluación, etc.

- Momento de intervención docente: Es el momento en el que el docente “ejecuta” todo lo planteado en el “momento preactivo” pero interviniendo directamente con los alumnos. Del adecuado transcurrir de este momento dependerá, en cierta medida, la potencialidad educativa de una “buena práctica”.
- Momento Postactivo: Supone la “reflexión” o “evaluación” de todo el proceso en el que ha transcurrido la “buena práctica”; al mismo tiempo contempla “evaluación del educador” y “evaluación del grupo”, lo que ayuda a mejorar las prácticas futuras.

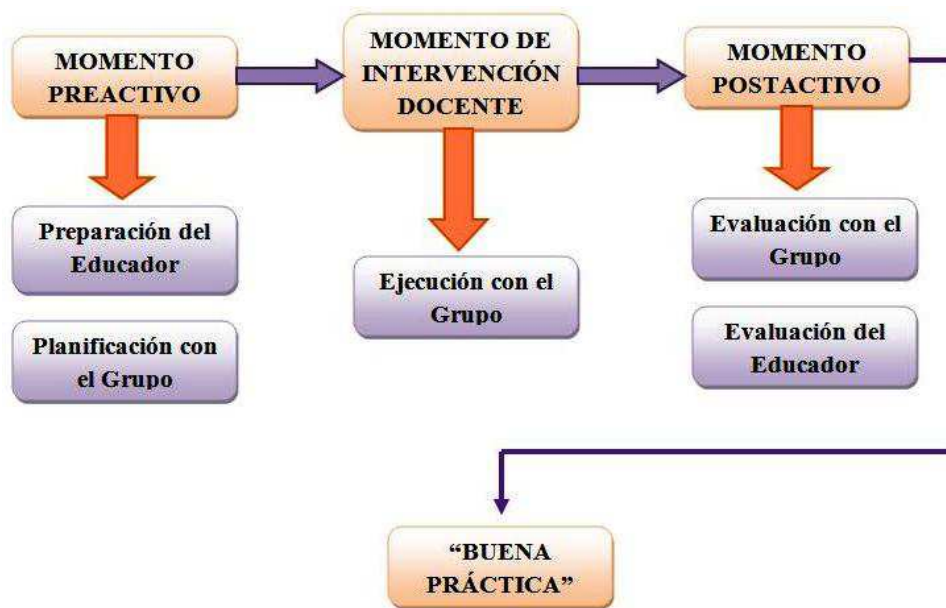


Gráfico n. 1. Fuente: Creación propia

2.3. Incidencia de otros elementos en el éxito o fracaso de una “buena práctica”: el caso de la satisfacción e insatisfacción docente en la universidad actual.

El éxito o fracaso de una buena práctica no sólo depende del buen transcurrir de todas las fases citadas con anterioridad, sino que también inciden otros elementos susceptibles de “alimentar” el éxito o fracaso de las “buenas prácticas”.

Este es el caso de la satisfacción e insatisfacción del docente en la universidad actual. A menudo éste se encuentra con innumerables contratiempos que hacen que su tarea como desarrollador de buenas prácticas se torne complicada e, incluso, insatisfactoria en muchos casos. Del mismo modo, cuando el docente se encuentra con situaciones positivas en su tarea éstas le incentivan e impulsan para seguir desarrollando su labor profesional.

En este sentido, se puede considerar que del ánimo del profesor va a depender, en cierta medida, el éxito o fracaso de la intervención que éste lleve a cabo.

Los profesores estancados tienden a bajar sus aspiraciones, convertirse en apáticos, establecer lo “justo para pasar el día”...por el contrario, los profesores que se sienten dinámicos, que tienen un sentido de desafío y crecimiento continuo, generalmente aspiran a más, expresan un nivel mayor de compromiso con su organización (McLaughlin, 1988).

Siguiendo a Saénz y Lorenzo (1993), la satisfacción de un docente universitario puede llegar por tres vías diferenciadas entre sí pero que, al mismo tiempo, se presentan conectadas, éstas son: docencia, investigación y relaciones personales en el entorno universitario:

- Satisfacción en la docencia: La importancia crucial de la docencia hace que sea considerada uno de los elementos indisolubles de la labor del docente, pero también es una de las actividades menos valoradas, cargándose de mayor reconocimiento en la evaluación del docente actividades relacionadas con la evaluación, la gestión, las publicaciones, etc. A pesar de esto, la calidad de la docencia va a depender, en un alto porcentaje, de la satisfacción que el docente tenga con el desempeño de su labor profesional. Para que una “buena práctica” transcurra de manera exitosa, la satisfacción del docente debe ser elevada puesto que el nivel de exigencia que éste tiene es también elevado.
- Satisfacción en las relaciones personales con el entorno universitario: Sin duda es el ámbito en el que el docente puede mostrar una mayor o menor satisfacción, en función de los casos. De un lado, el docente precisa que para el correcto desarrollo de su actividad académica exista una buena relación con los alumnos con los que interactúa y trabaja, dando lugar a un cierto equilibrio, que tal y como indica Van Wagenen (1966), “la enseñanza es una actividad humana que precisa de: equilibrio mental, adaptación personal y social, relaciones entre alumno y maestro, y personalidad estable”. Del mismo modo que las relaciones con los alumnos suponen un instrumento de motivación importante para el docente, también lo son las relaciones con sus compañeros; el apoyo de éstos le reforzar la idea de un proyecto educativo común y sentirse parte activa de ello, con lo cual el refuerzo positivo que supone para el docente es bastante elevado, repercutiendo, así, en su buen quehacer en el aula.
- Satisfacción en el ámbito de la investigación: La investigación es uno de los “campos” fundamentales de la profesión académica y universitaria, por lo que es

necesario que el docente se mueva con cierta comodidad dentro de ella. Docencia e investigación deben de ir a la par, y es fundamental que el docente se sienta reconocido en ambas y sienta la satisfacción que ambas, bien hechas, le provocan.

3. Aprendizaje-servicio como modelo de “buena práctica” para la mediación social.

El aprendizaje-servicio está considerado como una metodología infundida por la filosofía de la pedagogía activa y compatible con otras metodologías y estrategias educativas. En realidad, no podemos decir que el aprendizaje-servicio sea una novedad, pues sencillamente se produce tras la suma de dos elementos muy conocidos en la educación formal y no formal: el aprendizaje basado en la experiencia y el servicio a la comunidad.

Si volvemos la vista atrás, seguramente podamos toparnos con numerosas experiencias que se acercan a lo que entendemos por aprendizaje-servicio, e incluso existe la posibilidad de que se hayan realizado alguna vez sin darle este nombre. De esta manera, podemos llegar a la conclusión de que para iniciar un aprendizaje-servicio es prudente y razonable partir de alguna de estas experiencias similares, mejorando, por supuesto, la experiencia en sí y dotándola de aquello que le falte para convertirse en un auténtico proceso de aprendizaje-servicio (Tapia, 2001).

El aprendizaje-servicio como buena práctica, tendría como finalidad sensibilizar a la población en general acerca de un problema o un conflicto y buscar su posible solución o alternativa, con la intención de mejorar la calidad de vida de las personas.

3.1. Concepto de aprendizaje-servicio.

El aprendizaje-servicio es una práctica pedagógica determinada por una alta complejidad, y como tal, posee un amplio abanico de características que integran su totalidad. Como hemos mencionado anteriormente, su particularidad se centra en la combinación de las actividades de servicio y las de aprendizaje³.

Con el propósito de sintetizar lo más representativo sobre el aprendizaje-servicio, hemos establecido tres definiciones que, a nuestro juicio, reúnen los aspectos básicos de dicho aprendizaje:

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes se forman al trabajar sobre necesidades reales del entorno con el objetivo de mejorarlo (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

³ NSLC: www.servicelearning.org.

El aprendizaje servicio tiene por finalidad dar un servicio a la comunidad, apoyado en un marco académico previo, y en ofrecer esa visión ético-cívica de responsabilidad social y comunitaria, tan necesaria en la sociedad actual...un revulsivo importante para las dinámicas que se venían desarrollando en los diferentes contextos educativos y en la relación de estas con su entorno más inmediato (social) (Donoso, 2012).

El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un único proyecto bien articulado en el que las personas que participan, aprenden, a la vez que trabajan en necesidades reales del entorno, con la finalidad de mejorarlo (Lucas, 2012).

Este es aplicable a cualquier ámbito educativo, formal y no formal, a personas de cualquier edad y en todas las etapas educativas, con la condición de que el proyecto se ajuste a las necesidades y particularidades de cada contexto. Además, concibe el servicio como una respuesta a necesidades reales de la sociedad: protección del medio ambiente, ayuda a grupos sociales con necesidades, colaboración con entidades educativas, etc. Desarrolla procesos planificados y sistemáticos de enseñanza y aprendizaje que relacionan las tareas de servicio con competencias y contenidos importantes para la vida. Se inspira en una pedagogía que apuesta por la experiencia, la participación activa, la relación directa con la realidad y la intervención de las personas que se convierten en protagonistas en las diferentes fases del proyecto. A su vez, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje-servicio requiere de un trabajo en red, capaz de coordinar las instituciones educativas (sean estas escolares o no escolares) y las entidades sociales que faciliten la intervención en la realidad (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

3.2. Beneficios del aprendizaje-servicio: importancia de impulsar actividades de aprendizaje-servicio.

Esta metodología consta de un gran valor educativo con numerosos beneficios que hacen que merezca la pena impulsar procesos con dicho aprendizaje. Siguiendo las opiniones de Kaye (2004), la importancia del aprendizaje-servicio reside principalmente en que todos sus protagonistas obtienen beneficios de su puesta en funcionamiento.

El alumnado o los jóvenes que están implicados en una entidad educativa no formal, son los primeros y principales destinatarios de los procesos del aprendizaje-servicio. Son beneficiarios porque consiguen mejoras en diversos aspectos de su formación: mejoras académicas, sociales y emocionales, así como el desarrollo de múltiples habilidades intelectuales y personales. Además, con el aprendizaje-servicio aumentan su responsabilidad cívica y la participación activa en la comunidad. Asimismo, hay que tener en cuenta la opinión positiva que mantienen los jóvenes sobre los procesos de aprendizaje-servicio.

El profesorado, por otra parte, tiene una mejor opinión sobre esta metodología, ya que ha conseguido que escuela y educación sean conceptos más relevantes para el alumnado, lo que ha producido un aumento en su satisfacción como profesionales.

Los equipos directivos de los centros apelan a este tipo de metodología porque favorece al clima de convivencia y trabajo de las instituciones que dirigen, por lo que sin duda tienen también una visión favorable de los procesos de aprendizaje-servicio.

De igual modo, las entidades sociales son beneficiarias de esta metodología, puesto que les puede suponer una oportunidad para sensibilizar a la ciudadanía sobre el tipo de tareas y trabajos que llevan a cabo y una ocasión para recibir algún tipo de colaboración externa.

Así pues, existe una innegable importancia para impulsar actividades de aprendizaje-servicio, pues estas acciones nos llevan a entender la ciudadanía como la participación en la búsqueda del bien común (Palo Alto, 1996), la cooperación y colaboración conjunta. Es más, el aprendizaje-servicio ofrece una educación en valores y favorece una determinada consideración del conocimiento (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006).

De acuerdo con Garaigordobil (2008), el ser humano es un ser social, un ser que en gran medida se construye en lo social, y las interacciones del ser humano con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones y también de sus más profundas desdichas. Y es en estas interacciones donde se producen los conflictos, que siguiendo a Álvarez, Álvarez y Núñez (2007), son situaciones en las que dos o más partes entran en oposición o desacuerdo porque sus posiciones, competencias, intereses, necesidades, creencias, valores o sentimientos son incompatibles, o son percibidos como incompatibles. De esta manera, se hace evidente la necesidad de la mediación social, presentada como una oportunidad de transformación, que puede construir alternativas de solución pacífica y respetuosa con el fin de mejorar la convivencia y contribuir así a la mejora de la sociedad. Es en este cometido donde el aprendizaje-servicio (como buena práctica) puede ayudar a paliar los conflictos producidos en nuestra sociedad. Aprendizaje-servicio y mediación social pueden ser “dos cara de una misma moneda”, la de la intervención y acción social.

3.3. Ejemplos de “buenas prácticas” de aprendizaje-servicio que potencian la mediación, integración y transformación social.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de buenas prácticas de aprendizaje servicio en educación formal (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006):

- “Señalicemos el colegio para que sea más agradable”. Esta experiencia se llevó a cabo en el CEIP La Vinyala de Sant Vicenc dels Horts (Barcelona), cuando tras un debate en las aulas se reflexionó sobre lo que producía molestias o dificultaba el trabajo en el colegio. Los problemas principales que salieron fueron los ruidos y el mal comportamiento del propio alumnado. Así, se decidió que los alumnos de Educación Infantil llevaran a cabo la tarea de dibujar señales que indicasen cómo se debían de comportar los alumnos en los diferentes espacios del colegio. Se hicieron carteles indicativos como: “no correr”, “silencio”, “no pasar”, etc. De esta manera, el profesorado aprovechó la oportunidad para trabajar contenidos como el color, vocabulario, orientación, a la vez que valores relacionados con el tema de la convivencia.

- “Ecoauditoria en las aulas”. Es una experiencia realizada por el alumnado de diferentes centros de Educación Infantil y Primaria, el profesorado y el Centro Medioambiental L’Arrel, en Barcelona. Se centra en la creación de una auditoría medioambiental que pretende sensibilizar sobre los problemas medioambientales y crear hábitos de consumo responsable, reciclaje y ahorro de recursos. Así, el alumnado se siente partícipe para una mejora medioambiental con sus actuaciones en la escuela y fuera de ella.
- “Jóvenes guía: acogida a alumnos/as inmigrantes”. Se trata de un proyecto que intenta formar estudiantes de diferentes Institutos de Educación Secundaria para que acompañen a los alumnos inmigrantes de nuevo ingreso en el centro (Barcelona). El proceso se inicia a principios del curso escolar, apuntándose al proyecto aquellas personas que por propia voluntad quieran hacer de guía. Sus funciones son las de acoger al alumnado inmigrante, acompañarlos y enseñarles el centro y su funcionamiento, presentarles al resto de compañeros y orientarles para que puedan tener un mayor desenvolvimiento en sus vidas cotidianas.
- “Preservación de la contaminación del agua en zonas agrícolas”. Esta experiencia se basa en el asesoramiento a los campesinos sobre algunas alternativas y soluciones factibles para la reducción de la contaminación de las aguas. Se ha desarrollado en una Escuela de Educación Agropecuaria en Buenos Aires, en colaboración con la Facultad de Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires y la Asociación de Productores Rurales de Arrecifes. El proyecto surgió a partir de una encuesta a la comunidad realizada por los alumnos universitarios, cuyos resultados constaban de una necesidad de preservar el medio ambiente.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de buenas prácticas de aprendizaje servicio en educación no formal (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006):

- “Comederos para los pájaros”. Esta actividad tiene como objetivo sensibilizar a los niños respecto a la conservación de la naturaleza, aprender a observar y a identificar diferentes especies de pájaros. Esta acción la lleva a cabo cada año la Fundación Catalana de l’Esplai en las colonias de verano que realizan los centros de tiempo libre. Consiste en dar un paseo con los niños dentro de un bosque cercano, donde puedan escuchar los ruidos de los pájaros. Los educadores les cuentan una historia para que descubran las características de cada especie, sus hábitos y relación con el medio. Así, van descubriendo dónde viven, qué comen y por dónde se mueven. Una vez que han interiorizado este conocimiento, diseñan y construyen comederos de pájaros para colgarlas en el bosque utilizando materiales de desecho y con técnicas sencillas.
- “Ocupados en construir”. Este proyecto está realizado por La Federación INJUCAM de Asociaciones para la Promoción de la Infancia y la Juventud en la Comunidad de Madrid. Tras observar que no existía participación de los jóvenes de ningún tipo, surgió este proyecto, que consiste en diseñar y construir un refugio y

un albergue juvenil por parte de los niños. El proyecto constaba de dos partes: una de formación y otra de construcción, en las que participaron los educadores y chicos/as. Los contenidos formativos estaban centrados en el aprendizaje de la participación, y la percepción de los jóvenes era la de estar sumergidos al cien por cien en algo que no era sólo para ellos, sino para otros futuros usuarios del refugio y albergue.

- “Grupos comunitarios de estudio”. Es un proyecto de Fundación SES, una organización social argentina que se dedica a la inclusión de aquellos jóvenes con menos oportunidades. Se realiza en colaboración con otras empresas, como Autopistas del Sol. Esta práctica pretende, desde la educación no formal, evitar el fracaso escolar de aquellos jóvenes que presentan dificultades, al tiempo que fortalece su sentimiento de pertenencia a una comunidad.

Por último, cabe mencionar la labor que hace el Centro Promotor del Aprendizaje y Servicio Solidario en Euskadi (Zerbikas), cuya finalidad es generar conocimiento en torno al Aprendizaje y Servicio Solidario, así como difundir numerosos proyectos, como es el caso del libro “60 buenas prácticas de Aprendizaje Servicio”, que reúne diversas experiencias educativas destinadas al bien común de la comunidad a lo largo de cuatro años.

4. Dimensión social y ético-cívica del aprendizaje-servicio: construyendo un nuevo modelo de ciudadanía activa.

En los tiempos de hoy en día, sabemos que aquellos estudiantes que terminan su formación universitaria deben enfrentarse a un contexto social, tecnológico y cultural cada vez más complejo. Por este motivo, somos cada vez más conscientes de que la universidad no puede mantener al margen su responsabilidad social, y tiene la obligación de integrar de forma adecuada la práctica profesional y el ejercicio de la responsabilidad social a sus estudiantes.

De esta manera, es fundamental que el modelo formativo de cada universidad promueva en su práctica y en sus espacios de trabajo, situaciones que incluyan acciones destinadas a la comunidad y a la mejora de las condiciones de vida.

En esta era universitaria, se hace patente la necesidad de crear situaciones de aprendizaje y docencia que contribuyan a una formación ético-cívica de sus estudiantes (Bernal, Ruiz, Gil y Escámez, 2012). Las reflexiones, las buenas prácticas y, el aprendizaje-servicio en este caso, pueden ser una posibilidad que garantice dicha formación.

4.1. Educación en valores y prosocialidad: construyendo una ciudadanía activa y participativa.

El aprendizaje-servicio se puede presentar como una ansiada propuesta para mantener un cierto orden en la convivencia social. No obstante, y a pesar de las grandes ventajas que tiene, aún a día de hoy las diferentes posturas políticas no ayudan a impulsar actividades de aprendizaje-servicio.

Desde una postura liberal, este tipo de aprendizaje se puede definir como una acción caritativa impulsada por cualquier individuo que desee verdaderamente hacerlo y destinada a satisfacer las necesidades de aquellas personas o grupos sociales que no han tenido éxito en la vida social, cultural o económica. De este modo, esta metodología de aprendizaje garantizaría la atención a determinados males sociales, con la intención de contribuir a alcanzar un bienestar social.

En cambio, la postura comunitarista otorga al aprendizaje-servicio un mayor significado educativo, pero lo concibe como una obligación que toda persona debe de tener, desvirtuando así su verdadero sentido democrático.

Estas visiones provocan una distorsión del verdadero significado educativo y cívico que contiene el aprendizaje-servicio.

El republicanismo cívico, por otra parte, concede al aprendizaje-servicio un mayor sentido educativo, entendiéndolo como una gran aportación que trata de formar a ciudadanos dispuestos a buscar el bien común.

A pesar de los significados que les dan cada postura política, el aprendizaje-servicio está encaminado a intentar mejorar la sociedad con criterios solidarios y, sobre todo, con la participación activa de los jóvenes en la vida pública. Por lo tanto, la ciudadanía es un trabajo conjunto que busca la optimización de la vida en común y la convivencia (Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación, 2000).

El aprendizaje-servicio está estrechamente vinculado con la adquisición de valores éticos. En el momento social en el que nos encontramos inmersos, se ha sufrido una pérdida de estos valores. Es frecuente la búsqueda de un bienestar particular propio, sin importarnos las consecuencias o los daños que podemos provocar al resto de las personas. Ni siquiera en el contexto universitario nos hemos preocupado por proporcionar una formación en valores morales que nos permitan convivir de manera satisfactoria con los demás (Donoso, 2012). Es ahora, cuando se empiezan a sentir inquietudes a este respecto. Parece evidente la gran tarea que debe acarrear la universidad en este sentido, pues es completamente necesaria su implicación para dotar a los estudiantes una formación ético-cívica, que haga más fácil la vida en sociedad. Así pues, ya no hay cabida para una mera transmisión de contenidos, sino que la universidad tiene el deber de rescatar el verdadero sentido de la función educativa, un sentido que parece haber perdido su razón de ser, y recuperar la creación de conocimientos, de saberes, de formar en valores, de servir de modelo, de emprender caminos hacia un bien común.

Es aquí donde al aprendizaje-servicio puede colaborar en gran medida, ya que es en estas experiencias donde se ponen en juego automáticamente un conjunto de valores que

van a vivir y adquirir las personas que toman parte en alguna de ellas. Puede ser una buena respuesta a la heterogeneidad de culturas, costumbres y leyes, pues se basa en el respeto y en el beneficio de los demás. Así, se daría, además, una respuesta a la necesidad de fomentar una cultura participativa en la educación superior (Ehrlich, 2000; Egerton, 2002 y Arthur y Bohlin, 2005), cultivando la educación para la ciudadanía.

4.2. Responsabilidad social en la universidad actual: el papel del aprendizaje-servicio.

Tradicionalmente, en la universidad han existido siempre tres misiones fundamentales: la docencia, la investigación y la extensión. Cada una de ellas posee una estructura organizativa específica, que, a su vez, corresponde con una cultura institucional propia, a menudo contrapuesta con las demás o aislada de ellas.

Esta confrontación, sin embargo, parte de visiones extremadamente reductivas y anticuadas. Es por ello, que se presenta el aprendizaje-servicio como un espacio de encuentro de dos culturas institucionales que no pocas veces se encuentran en dicotomía: por un lado, la que tiene que ver con la calidad académica, y por otro la que privilegia la responsabilidad social.

Es ahora cuando se presenta un nuevo reto al que la universidad debe de hacer frente: capacitar a los estudiantes para que desarrollen un compromiso con la sociedad en la que viven, o en palabras de Ortega y Gasset (1937), “ha de depurar un tipo de talento para saber aplicar la ciencia y estar a la altura de los tiempos”. Será, pues, la universidad quien otorgará al alumnado las herramientas y medios necesarios para que se conviertan en ciudadanos activos, implicándose en todas las cuestiones y actividades de su alrededor.

Un ejemplo claro de esta labor es la práctica basada en el aprendizaje-servicio que se realiza en la Universidad de Sevilla en la asignatura Teoría de la Educación, impulsada por el Dr. Bernal Guerrero, que consiste en la integración de la competencia de emprender de forma metodológica y formativa en la asignatura. Su propósito es, inspirándose en las contribuciones del “emprendimiento social” (Bataller, 2008; Bornstein, 2005), que los estudiantes desarrollen proyectos de emprendimiento social a través del trabajo en equipo.

Entre los objetivos que planteó el Dr. Bernal Guerrero para este proyecto, destacan:

- Completar la formación en competencias generales de los estudiantes, con la competencia de emprender.
- Integrar metodológicamente la competencia emprendedora en la asignatura de Teoría de la Educación.
- Fomentar la competencia emprendedora entre los estudiantes de Teoría de la Educación.

Los objetivos básicos propuestos por éste para el alumnado fueron:

- Comprender el sentido y alcance de la competencia de emprender en el contexto universitario europeo actual.
- Saber integrar la competencia de emprender en la ideación y realización de proyectos educativos.
- Valorar la dimensión ético-cívica del emprendimiento social.
- Fortalecer el compromiso social de los universitarios en el contexto de la economía del conocimiento.

La metodología escogida fue el “trabajo por proyectos”, pues se consideraba la más adecuada al ser un método eficaz de trabajo que conlleva a la formación de personalidades autónomas, la capacidad emprendedora, etc., y todo ello como refuerzo del aprendizaje recibido, ya que supone el aprendizaje en valores y el “aprender a aprender”, ambos bases fundamentales para la formación de una ciudadanía activa y responsable.

El método que se ha utilizado ha sido el de “service-learning” (aprendizaje servicio) (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006), entendido como “un método que facilita una metodología activa y colaborativa, capaz de combinar procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado” (Bernal y Donoso, 2012).

El plan de trabajo a realizar consistía en un planteamiento de interrogantes, realización y elaboración de la información, diseño y configuración del proyecto, etc. Una vez finalizados los trabajos, los alumnos debían de exponerlo en clase, aunque ya previamente habían efectuado diversos informes, emitidos por cada grupo, para que se comprobase que el trabajo iba en buen camino.

Para determinar el nivel real de logro de emprendizaje social, se elaboró un cuestionario que recogía las principales dimensiones que tenían relación con la competencia emprendedora y su implicación ético-cívica. El cuestionario fue pasado a los propios estudiantes, quienes valoraron el nivel de consecución y satisfacción real con el proyecto.

Los resultados parecían mostrar que, a nivel general, el rendimiento obtenido por los diferentes grupos de trabajo bajo la mencionada modalidad, es bastante satisfactorio, pues todos alcanzaron niveles positivos de rendimiento, por lo que se concluye que la implementación de este proyecto de innovación había surtido efecto. La asignatura de Teoría de la Educación reforzó sus competencias, ya que había integrado de forma positiva la competencia emprendedora, a la vez que se ha hecho evidente la necesidad del fomento y refuerzo de la misma.

5. Conclusiones

Hoy más que nunca, dada la situación de crisis mundial en la que nos vemos inmersos, la educación aparece ante nosotros como un instrumento salvífico. La sociedad necesita de

personas con formación social, con conciencia ético-cívica, en suma, agentes de mediación y transformación social; es ahí donde las universidades deben ejercer su labor formadora en este ámbito y proporcionar los cambios necesarios para ello.

La limitación existente ha venido surgiendo por el discurso de la excelencia universitaria, tratando éste desde el ámbito de la competitividad económica y dejando a un lado el avance cívico y los beneficios sociales que éste puede reportar al conjunto de la sociedad. Así, el emprendimiento social y, por consiguiente, el aprendizaje-servicio como una de sus prácticas más fructíferas, se ofrecen como excelentes vías para conciliar las discrepancias que se generan en torno a la llamada “tercera misión universitaria”, es decir, su visión social.

Potenciar la realización de actividades que “alimenten” este ámbito social de la universidad es uno de los objetivos prioritarios que deben incluirse en las actuales políticas educativas, ya que éstas suponen un valioso instrumento de mediación y transformación social muy necesario en los tiempos que corren.

El actual EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) tiene entre sus principales objetivos el logro de parámetros e indicadores económicos suficientes para el fortalecimiento de Europa; pero se hace crucial insistir en la relación existente entre la calidad de la enseñanza superior y la calidad de la vida cívica. Es este espacio el adecuado para la formación ético-cívica, pero para ello las universidades deben de empezar a considerar que una formación de calidad no se agota en los límites de la productividad y competitividad sino que se hace necesaria la capacidad de análisis y actuación en los problemas sociales.

Bibliografía

- Álvarez, D; Álvarez, L. y Núñez J.C. (2007). *Aprender a Resolver Conflictos*. Madrid: Editorial Cepe.
- Arthur, J. y Bohlin, K. (2005). *Citizenship and Higher Education. The role of universities in communities and society*. Londres y Nueva York: Routledge Falmer.
- Bataller, J. (2008). *Las entidades de economía social en un entorno globalizado*. Madrid: Marcial Pons.
- Bernal, A. y Donoso, M. (2012). “La formación del emprendimiento social: una responsabilidad crucial en el contexto de la tercera misión universitaria”. Paper presentado en *XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía*, Universidad de Burgos.
- Bernal, A.; Escámez, J.; Gil, F. y Ruiz, R. (2012). “Ser uno mismo. Repensando la autonomía y la responsabilidad como coordenadas de la educación social”. *Revista Interuniversitaria*, 24 (2), pp.59-81.

- Blatle, R. (2009). “El aprendizaje servicio como entrenamiento al emprendimiento social”. Disponible en: www.rosbatlle.net [Acceso 11/06/2014].
- Bornstein, D. (2005). *Cómo cambiar el mundo: los emprendedores sociales y el poder de las nuevas ideas*. Madrid: Debate.
- Casado, R. (2010). *Buenas prácticas en nuestras aulas universitarias*. Burgos. Universidad de Burgos, servicio de publicaciones e imagen institucional.
- Donoso, M. (2012). “El aprendizaje servicio y su utilidad en la sociedad actual”. En Manjón, J., *Nuevas vías para una mayor conciencia ético-cívica desde la educación*. Sevilla: Copiarte.
- Donoso, M. (2013). “Buenas prácticas en la formación cívica universitaria y su implicación en la docencia. Aprendizaje servicio como método para una nueva cultura docente”. En *Actas del I Congreso Internacional y III Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*, Málaga, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Egerton, M. (2002). “Higher education and civic engagement”. *The British Journal of Sociology*, 53 (4), pp. 603-620.
- Ehrlich, T. (2000). *Civic responsibility and higher education*. Arizona: Orynx Press.
- Garaigordobil, M (2008). *Intervención psicológica con adolescentes. Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Kaye, C.B. (2004). *The complete guide to service learning*. Minneapolis: Free Spirit.
- López Barajas-Zayas E. y Ruiz Corbella M. (Dir.). *Educación ética y ciudadanía. Actas del IV Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid: UNED.
- Lucas, S. (2012). “Aprendizaje-Servicio como propuesta de integración curricular del Voluntariado en la Responsabilidad Social Universitaria”. En *Actas de Jornadas sobre Responsabilidad Social*. Valladolid: Universidad de Valladolid y Caja de Burgos.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Consejo Escolar del Estado. (S/F). *Sobre el concepto de “Buena Práctica”*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf?documentId=0901e72b815f9789> [Acceso 12/06/2014].
- Pagés, T.; Cornet, A. y Pardo, J. (2010). *Buenas prácticas docentes en la universidad: modelos y experiencias en la universidad de Barcelona*. Barcelona: Octaedro.
- Palo Alto, C.A (1996). *Service Learning Quadrants*. Service Learning 2000 Center.

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Puig, J.M.; Batlle, C.; Bosch, C. y Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

Tapia, M.N. (2001). *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

3. LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES Y LA EDUCACIÓN DE ADULTOS COMO HERRAMIENTA DE MEDIACIÓN E INCLUSIÓN SOCIAL

Rafael M. Hernández Carrera
Profesor de la Universidad Internacional de la Rioja

Resumen

La educación de personas adultas tiene lugar en muchas facetas y escenarios vitales, como pueden ser la familia, la comunidad a la que pertenecemos, la empresa en la que trabajamos o la asociación en la que participamos. La formación en el ámbito laboral, como el tipo de educación de adultos que se lleva a cabo en las empresas y otras organizaciones, juega un papel fundamental en el devenir de éstas, tanto desde una perspectiva de reciclaje de conocimientos y competencias como desde la perspectiva de inclusión del trabajador en su entorno social y de solución de posibles conflictos. La nueva realidad social y laboral, caracterizada por la escasez de empleo y por la falta de expectativas y de porvenir, demanda procesos educativos que den respuestas a estas nuevas necesidades, no centrándose únicamente en el aspecto instructivo. Estos procesos deben propiciar estrategias que ayuden a los individuos a hacer frente a la situación de inestabilidad y falta de futuro que se plantea como consecuencia de la ausencia de trabajo y de perspectivas para poder encontrarlo. Este trabajo pone de manifiesto como la educación de adultos y la formación en los entornos laborales pueden erigirse como una herramienta que medie en situaciones de inestabilidad laboral y conflicto y que potencie la inclusión social. En primer lugar se hace un recorrido teórico – epistemológico por conceptos como la educación de Adultos, la educación permanente y la formación de trabajadores. Posteriormente se exponen ejemplos de procesos de formación de trabajadores que han propiciado la inclusión social de éstos así como las bases jurídicas y legales que dan soporte a este derecho a la formación que tienen los trabajadores, tanto en las empresas como en la administración pública.

Palabras clave

Formación permanente; educación de adultos; formación de trabajadores; formación en la empresa; educación permanente.

1. Introducción

No es necesario explicar la importancia que tiene la “Educación” en el bienestar de una comunidad, grupo social u organización; la vitalización que supone en una sociedad democrática, su desarrollo económico y productivo, su excelencia y sus logros artísticos, el incremento de la investigación y el desarrollo... En general, las sociedades más evolucionadas están marcadas por esta impronta. Sin duda una de las formas más claras de medir el valor de una comunidad radica en el valor de su “capital social e intelectual”.

Igualmente, en el ámbito laboral y de las empresas, la cuestión educativa-formativa tiene una importancia crucial en su evolución, desarrollo y, sobre todo, en que exista un futuro para éstas. Sin duda en un entorno de crisis como el actual donde el paro de larga duración y la falta de expectativas se han convertido en el día a día de los ciudadanos, se hace necesaria una gran capacidad de adaptación fundamentada en una buena formación básica que se complementa con aspectos técnicos e instrumentales que permitan al trabajador de hoy en día (tanto si está en un período de actividad como si está en un período de no actividad o desempleo) adquirir nuevos conocimientos, destrezas y actitudes que cada vez son más complejos.

En este tipo de formación incluimos, también, la educación política del individuo, entendida ésta como la capacidad para comprender, leer, analizar y cambiar la realidad social, laboral, económica y empresarial que le rodea. Sin duda uno de los lugares donde más tiempo transcurre en la vida de un ser humano es su empresa o su lugar de trabajo. Igualmente lo que allí acontece afecta sin ningún género de dudas a su devenir y al de su grupo social cercano (familia, amigos, seres queridos...) por lo que consideramos de suma importancia poder disponer de las herramientas necesarias para afrontar los conflictos que en ese entorno tengan lugar. Es la “Educación” referida al principio la que va a posibilitar al individuo adaptarse a los cambios que sin duda se van a suceder en su vida laboral y social, por lo que consideramos que la formación de trabajadores va a incidir notoriamente en el modo de mediar y afrontar los conflictos sociales y laborales que puedan acontecer.

Desde nuestra perspectiva este tipo de educación en el ámbito laboral debe estar inspirada en los paradigmas de la educación de adultos ya que estamos abordando un proceso educativo que tiene lugar durante la adultez, independientemente de que se lleve a cabo en el entorno laboral.

2. La educación de adultos como aprendizaje experiencial

En primer lugar nos gustaría resaltar que el aprendizaje adulto es un **aprendizaje basado en la experiencia**, es decir, el adulto no llega a un proceso de enseñanza – aprendizaje como una *tabula rasa*, viene con una serie de experiencias así como con vivencias educativas y sociales. En este sentido también es importante tener en cuenta todo este bagaje, ya que va a condicionar desde un principio todo el proceso educativo.

Pero no cualquier tipo de experiencia es educadora. Existe un cuarto saber, además del saber, saber hacer y saber ser. Este cuarto saber es la experiencia, la capacidad de aprender de la vida cotidiana, la experiencia como práctica y como aprendizaje cotidiano “*everyday learning*”. No es el resultado de la suma de los otros tres, tiene características como la profundidad de pensamiento y la relación generativa con el mundo. (Reggio 2010).

En general el *everyday learning* anteriormente referido está relacionado con la percepción de la realidad social y cultural, la cual constituye el marco de la vida cotidiana y que, lamentablemente, suele pasar inadvertida. Por tanto, como afirma Cabello,

Es necesario problematizar lo obvio, cuestionar lo dicho y no-dicho, lo que forma parte de la cotidianidad, como medio de reflexión, de sentir la realidad desde diferentes perspectivas y de poder re-significar los sentidos otorgados a lo que nos rodea. Incluso es necesario preguntarse hasta qué punto las poderosas “formas” actuales de relacionarnos con la realidad actúan como mediaciones capaces de condicionar nuestra percepción de lo real y lo posible (Cabello, 2003. Cit. en Etcheverría, 2009, pág. 20).

El aprendizaje basado en la experiencia no es un aprendizaje académico ni escolástico. Viene de lo cotidiano, de las relaciones y de lo social. A través del paso del tiempo se sedimentan lentamente en el individuo conocimientos y conciencias que nos hacen ser conocedores expertos de un tema. En este sentido es fundamental, como comenta Cabello, problematizar y cuestionar las realidades cotidianas que nos vienen dadas, y a partir de esa problematización reflexiva generar nuestra propia interpretación de las experiencias cotidianas desde una perspectiva crítica, generando una concienciación sobre el tema.

En palabras de Reggio (2010), la experiencia que educa tiene una serie de características que se rigen por una serie de principios:

Realidad: Deben ser experiencias con una dimensión real, a través de contactos directos con las fuentes del saber. Es importante el hecho de tocar con la mano la realidad a conocer, lo cual hace que el aprendizaje sea más eficaz.

Continuidad: Es decir un simple acontecimiento, aunque sea muy importante, no puede constituir una experiencia. La experiencia es un proceso complejo de aprendizaje, lo cual requiere de momentos interrelacionados entre sí, que posibiliten la interconexión de momentos distantes en el tiempo y en el espacio.

Problematicidad: Es decir, la presencia de aspectos problemáticos. Pero no solamente como momentos en los que hay que superar una dificultad sino como una situación que nos lleva a asumir un comportamiento crítico, capaz de hacer que nos hagamos preguntas sobre la situación y sobre nosotros mismos. En otras palabras, percibir la realidad como un problema que se le plantea al hombre y que le lleva a plantearse cuestiones.

Complejidad: La experiencia no es un suceso que se limite a una única cuestión sino que te lleva a ver las cuestiones desde una multiplicidad de perspectivas, desde planos cognitivos, emocionales, relacionales, etc.

La producción de un aprendizaje es a menudo iniciado de un modo intuitivo, tomando elementos distintos y fragmentados. Llegamos a comprender las cosas estableciendo conexiones entre diversos sucesos y experiencias acontecidas en momentos diferentes.

También resulta de gran interés la aportación de Paulo Freire sobre el papel de la experiencia y de cómo esta influye en procesos de educación de adultos:

La reflexión sobre la experiencia está también conectada con el desarrollo de la conciencia, con la “concienciación” como proceso de reconocimiento de la posición del hombre en relación con el mundo, capaz de interactuar con él, de buscar explicaciones científicas y críticas de los fenómenos y de los problemas, de desarrollar –de ese modo- la propia humanidad (Freire, 1971, citado en Reggio 2010).

Andrés (2001) hace un resumen de diversos autores sobre las características del aprendizaje adulto. Para los adultos resulta de gran ayuda la **experiencia acumulada** ya que llevan en su historia personal una amplia carga de conocimientos, información y habilidades. Esto les lleva a desarrollar una conducta determinada, en base a esas experiencias, que les funcionan bien en su día a día.

Es por ello que consideramos fundamental que la metodología empleada para el aprendizaje adulto ponga en relación lo ya aprendido en el pasado con lo nuevo. El aspecto motivacional también es importante en el aprendizaje adulto dentro del entorno laboral ya que no están movidos únicamente por la curiosidad por aprender cosas nuevas, también tienen mucho peso pensamientos como “estar a la altura” de las exigencias profesionales, no quedarse desfasado o adaptarse bien a los cambios. En ellos no existe únicamente una motivación profesional por tener un ascenso sino que también les supone un gran acicate las propias inquietudes culturales. En este sentido, siempre que la formación esté orientada a estas motivaciones, va a ser mucho mejor recibida y asimilada.

Por otra parte, la edad nos lleva a desarrollar conductas más defensivas y de resistencia Andrés (2001). Es mucho más difícil cambiar hábitos y estructuras mentales durante la adultez que durante la niñez. Resulta harto complicado cambiar una conducta con la que un individuo ha vivido con éxito durante años.

Desde una perspectiva Psicológica, para que se produzcan cambios de comportamientos, conductas, etc., es fundamental que el adulto se sienta implicado y motivado por la formación en la que participa. Es decir, cuando una actividad formativa, por muy interesante y exclusiva que parezca, no es libremente elegida por el adulto, o es impuesta, tiene poca o ninguna efectividad.

Otras consideraciones del aprendizaje de los adultos son la merma de las capacidades y el hecho de que los adultos requieren que se les trate, más si cabe, con respeto desde el principio del proceso de enseñanza aprendizaje, sin menospreciarles por sus capacidades, edad o dificultades. En otras palabras, la formación que se lleve a cabo con un grupo de adultos no puede reproducir modelos academicistas o escolarizantes.

Celestin Freinet decía en su invariante pedagógica número 10, titulada “Basta de escolástica” que “La escolástica es una regla de trabajo y de vida particular de la escuela que no es válida fuera de ella, en las diversas circunstancias de la vida para las cuáles no sabría preparar (Freinet, 1969). Así, consideramos que en el caso de la educación de adultos, en general, y de la formación de trabajadores en particular, no ha lugar para la escolástica como metodología de aprendizaje ya que no haría sino reproducir modelos instructivos de otros tiempos no válidos para desarrollar formativamente a los adultos.

Comenta Andrés (2001, pág. 25) que “el aprendizaje de los adultos es más eficiente cuando la formación se imparte utilizando una metodología activa, participativa, grupal individualizada y con apoyo de medios audiovisuales”.

A continuación adaptamos una tabla de este mismo autor, que a su vez la toma de Knowles (1978), sobre las características y métodos adecuados para el aprendizaje adulto.

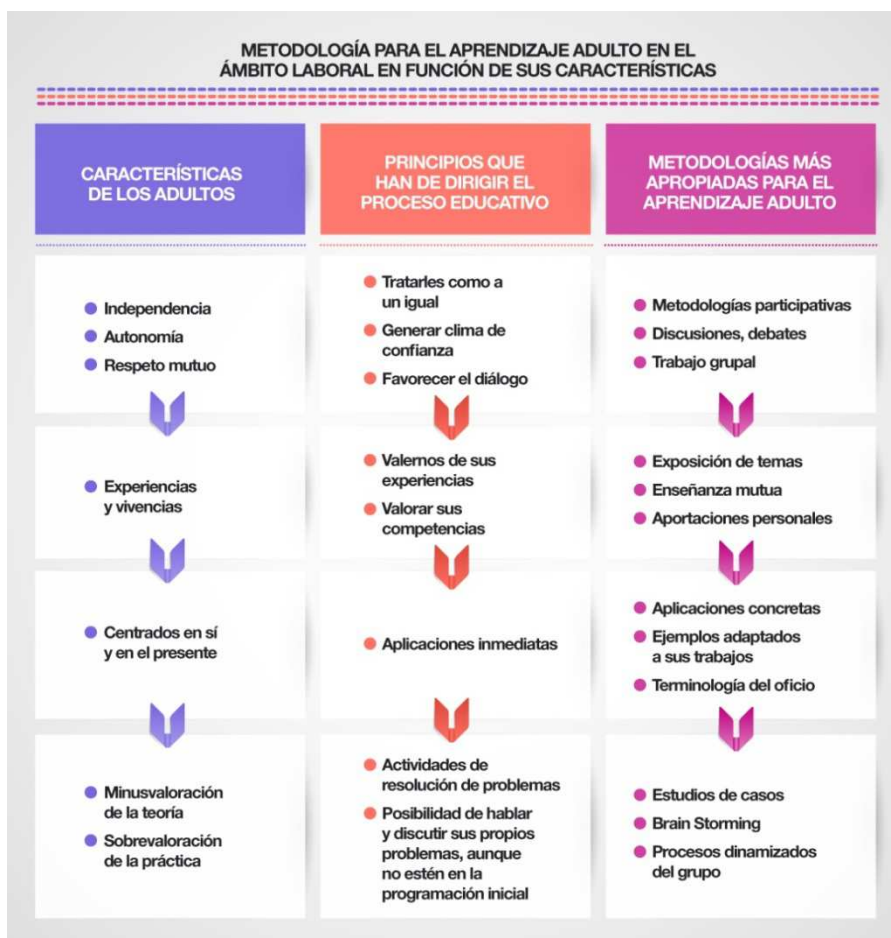


Figura 1. Metodología para el aprendizaje adulto.

3. La educación de los trabajadores como mediación que propicia el cambio

La educación de personas adultas (EPA) tiene lugar en muchas facetas y escenarios vitales, como pueden ser la familia, la comunidad a la que pertenecemos, la empresa en la que trabajamos o la asociación en la que participamos. Ahora bien, es importante distinguir entre Educación de Adultos e Instrucción de Adultos. En nuestra opinión la primera faculta al individuo para tomar sus propias decisiones, para pensar por sí mismo y para crecer como ser humano. Dicho de otro modo, la educación de adultos media en la transición hacia el cambio, ayudando al individuo a tomar sus propias decisiones y posibilitándole cambiar su propia realidad. Collado, Pérez y Lucio-Villegas (1994) comentaban que "La E.P.A. es un proceso en el que las personas adultas aprenden, con una metodología adecuada, a dar respuestas personales ante las situaciones que se encuentran" (Collado, Pérez y Lucio-Villegas. En Requejo Osorio 1994, pág. 123).

Contrario sensu existen muchas ocasiones en las que se hace necesario un proceso formativo como consecuencia de la aparición de una nueva tecnología en el entorno laboral o de la implementación de un nuevo sistema productivo en una empresa. En este caso no estaríamos hablando de Educación de Adultos sino de Instrucción de Adultos. No por ello queremos decir que este tipo de formación no sea necesaria, de no ser así nos estancaríamos en las realidades productivas de un momento determinado. Como fruto del propio devenir, de la investigación científica y de la innovación y el desarrollo, las empresas van cambiando y sus necesidades lo hacen con ellas, lo que requiere de una adaptación continua de todos los elementos que la integran: trabajadores, directivos y empleadores. Al fin y a la postre la adaptación a un cambio no es sino el aprendizaje de una nueva realidad. Con esto no queremos decir que todos los cambios sean buenos y que haya que aceptarlos y adaptarse a ellos sin más, olvidándonos de cualquier concepción crítica sobre los mismos. Lo que es evidente, bajo nuestro punto de vista, es que la realidad del mundo del trabajo y de las empresas cambia continuamente, y el trabajador sería poco responsable consigo mismo y con su realidad personal si no se adaptase a los cambios que eventualmente se produjesen en su compañía, sin que por ello deje de tratar de cambiar aquéllas cuestiones que considere inapropiadas o injustas.

En este sentido la educación en el entorno laboral debe ir dirigida a propiciar los cambios y transformaciones necesarios, tanto en los individuos como en las organizaciones en las que trabajan, para que se alcancen las mayores cotas de justicia y bienestar entre las partes intervinientes, es decir, el capital humano que genera la plusvalía de las materias primas (trabajadores), los propietarios de los activos de la empresa (empresarios) y de aquéllos en quienes éstos delegan para que se ocupen del gobierno de las empresas (directivos). En nuestra opinión este tipo de procesos de educación de adultos debieran ir dirigidos a la totalidad de los integrantes de las organizaciones (incluidos directivos y propietarios), no únicamente a los trabajadores asalariados.

En opinión de Collado et al. (1994) no es educación de adultos la que se imparte obligatoriamente, como es el caso de la instrucción militar, o la formación empresarial que no es elegida libremente por el trabajador. Igualmente aquella formación que tiene como propósito replicar respuestas diseñadas por otros, no puede ser considerada Educación de Adultos sino adiestramiento de adultos, independientemente de que esta se haya recibido en prestigiosas escuelas de negocios.

4. La metodología en los procesos de educación de adultos

Otro aspecto fundamental de la educación de adultos, y por tanto de la formación de trabajadores, es la cuestión metodológica. Habitualmente se tiende a pensar que la formación debe de tener lugar de modo presencial, en un aula. Otro tipo de metodologías suelen ser percibidas como sucedáneos o de peor calidad, y nada más lejos de la realidad. Collado et al. (1994) hacen la siguiente consideración sobre la Educación de Personas Adultas:

Definimos la E.P.A. como un proceso dentro de un marco de derechos humanos en el que intervienen las personas adultas con su experiencia, su cultura, su individualidad y su pertenencia a una comunidad, por decisión propia, en cualquier lugar sea escuela o no, orientado por un educador / a, sea profesional o no, o por las propias personas adultas, bien en presencia, a distancia o por materiales especiales organizados dentro de un paradigma metodológico que debe ser decidido y asumido por los / as adultos / as para conseguir un perfeccionamiento general o sectorial, que les capacite para dar respuestas personales, bien desde las respuestas que han adquirido o desde su propia personalidad (Collado et al. En Requejo Osorio 1994, pág. 123).

La formación de trabajadores, al igual que la Formación Permanente y la Educación de Adultos, debe abordarse desde esta misma perspectiva. Son muchas las metodologías posibles para conseguir el propósito final: educar o formar al individuo. En este sentido hay que tener presente, también, que las personas que desarrollan un trabajo tienen poco tiempo disponible tras finalizar su jornada laboral, por lo que se hace más necesario, aún si cabe, innovar metodológicamente y recurrir a soluciones que les permitan conciliar la vida familiar, laboral y formativa ya que el individuo está en continuo proceso de aprendizaje, a lo largo de toda la vida, en Educación Permanente.

Comenta Sarrate (1997) que tradicionalmente se ha ido produciendo a lo largo de los años una confusión importante entre la idea de educación y de escolarización pensándose, erróneamente, que sólo las escuelas (formación presencial) pueden dar respuestas a las necesidades de aprendizaje. Otro error muy común ha sido pensar que como la mejor edad para aprender es la infancia, los procesos educativos son más propios de los niños que de los adultos. Esto no deja de ser una verdad a medias ya que gran parte

de los aprendizajes realizados durante la infancia deben reelaborarse y reestructurarse desde la perspectiva de la adultez, es decir, basándose en la experiencia.

En el transcurso de una entrevista que realizamos en noviembre de 1996 al entonces Catedrático de Educación de Personas Adultas de la Universidad de Bremen, Peter Alheit, nos transmitía lo siguiente:

Hace ya algún tiempo que la demanda individual de educación durante la edad adulta ha dejado de ser un privilegio de los ciudadanos cultos. La perspectiva de una sociedad que aprende de forma permanente (...) parece estar constituyéndose en una necesidad política, económica y social de primer orden (Alheit 1997, en De Prado y Hernández 1997, pág. 6).

En opinión de Alheit (1997), no solamente se ha producido un aumento de la necesidad de Formación Continua, en auge en todos los países desarrollados e industrializados, también ha aumentado considerablemente el tiempo de vida disponible para dedicar a la formación.

Así las cosas, no podemos presentar la Educación de Adultos como un proceso meramente instructivo. En ella los adultos deben ser los protagonistas, partiendo de cuáles son sus intereses y sus necesidades, seleccionando las metodologías más apropiadas para dar respuestas a las mismas. De otro modo, se corre el riesgo de dejar de lado aquellos tiempos de aprendizaje dedicados a la reflexión y a la búsqueda de soluciones comunes, no pudiendo sistematizar las experiencias ni compartir los aprendizajes. La utilización de una metodología escolarizante usurpa a la persona de su adultez, entendida ésta como la capacidad de tomar decisiones de modo responsable, autónomo y maduro que le lleva a transformar su realidad más próxima.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos realizado un primer abordaje de la formación de trabajadores desde la perspectiva de la educación de adultos. Nuestro punto de partida epistémico sitúa a ésta como el eje que ha de vertebrar los procesos educativos que tienen lugar durante la adultez, incluyendo aquéllos que se desarrollan en el entorno laboral o empresarial. Hemos visto como el aprendizaje adulto tiene como base fundamental a la experiencia, la cual constituye el “cuarto saber” (Reggio, 2010) junto a los tres anteriores: “saber” (conocimientos), “saber hacer” (destrezas) y “saber ser” (actitudes). En principio, el interés de la empresa en la capacitación de sus trabajadores está más relacionado con el “saber hacer” que con los demás, aunque también hay ocasiones en las que existe un interés en el “saber ser” y en el “saber”. En este sentido, la formación de trabajadores no se puede plantear desde un punto de vista escolástico o académico ya que no se produciría un aprendizaje significativo por parte de estos. Así, se hace necesario el paso del tiempo en este tipo de procesos educativos para que se sedimenten en los individuos los aprendizajes y las experiencias, de manera que se pueda reflexionar sobre ellos y sistematizarlos. En

definitiva, la formación de los trabajadores debe tratar de poner en relación las experiencias y lo aprendido en el pasado con lo nuevo.

La demanda de educación durante la edad adulta, incluyendo la que tiene lugar en el ámbito laboral, se ha convertido en una necesidad de primer orden, tanto desde el punto de vista político, como económico y social. Estamos en una sociedad que aprende de forma permanente, a lo largo de la vida. Este tipo de educación juega un papel fundamental en el devenir del individuo y le permite manejar los momentos de transición clave de su vida, como pueden ser la adaptación a un nuevo puesto de trabajo, la toma de conciencia ante alguna situación injusta que le lleve a actuar y a mediar para cambiarla o la adaptación a una nueva realidad como puede ser la pérdida del trabajo. En este sentido la educación de adultos se puede dar tanto en la vida personal como en la profesional, ya que ambas están continuamente entrelazadas, no siendo posible escindir lo práctico de lo emotivo y de lo intelectual.

Por último nos gustaría significar que, a nuestro entender, es fundamental poner en relación y conciliar los aprendizajes vinculados a la producción, la vida personal, la vida cultural y el ocio de manera que se produzcan procesos transformadores de los individuos y los colectivos que faciliten la inclusión social y que a través de estos aprendizajes se desarrollen habilidades y actitudes que medien en las situaciones injustas y de conflicto que se dan en la vida cotidiana.

Bibliografía

- Andrés, M. (2001). *Gestión de la Formación en la empresa*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Cabello, M. (2003) *Imaginar e instituir la educación Globalizada*. Barcelona: Graó
- Collado, M.; Pérez, V. y Lucio-Villegas, E. (1994). “Reflexiones sobre la política de educación de adultos en Andalucía”. En Requejo Osorio (comp.), *Política de educación de adultos*, pp. 113-161. Santiago de Compostela: Ed. Tórculo.
- De Prado R. y Hernández, R. (1997). “Entrevista con Peter Alheit”. *Revista Diálogos, Educación y formación de personas adultas*. Vol. 9, abril de 1997, pp. 5-13.
- Etcheberria, F. (2009). *Educación de adultos, subjetividad y transformaciones sociales: impacto social, humano y económico de la educación de personas adultas*. Tesis doctoral. Universidad Complutense.
- Freinet, C. (1996). *Las invariantes pedagógicas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Knowles, M.S. (1978). *The Adult Learner: a Neglected Species*. 2nd edition, Houston: Gulf Publishing Company, Book Division.

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Edicions del Crec.

Sarrate, M. (1997). *Educación de Adultos. Evaluación de Centros y de experiencias*. Madrid: Narcea Ediciones.

4. MEDIACIÓN LABORAL CON PERSPECTIVA DE INCLUSIÓN SOCIAL: DEL “FRACASO” ESCOLAR AL “ÉXITO” LABORAL

Rosario Caraballo Román
Universidad de Sevilla

Resumen

En esta comunicación presento una parte de la profunda reflexión generada por el desarrollo de un estudio de caso, sobre las experiencias de formación para el empleo acaecidas durante estos últimos 20 años en el Parque Miraflores de Sevilla (1992/2013).

A través de la concatenación de proyectos de escuelas taller, en el parque Miraflores se ha mantenido una experiencia, generada por los movimientos sociales de la zona, que ha conseguido, por un lado recuperar y construir el patrimonio arquitectónico del parque, poniéndolo a disposición del uso de los vecinos/as, y por otro lado formar a varias generaciones de jóvenes de la zona Norte de Sevilla y de otras zonas de la ciudad.

La recuperación del patrimonio arquitectónico del parque es fácil de reconocer. El trabajo desarrollado por los/as jóvenes y su calidad saltan a la vista en cuanto paseamos por él.

La formación profesional e inserción laboral de los/as jóvenes participantes en los diferentes proyectos se refleja en el desarrollo de su biografía, y de cómo ha influido el desarrollo profesional en su posterior desarrollo personal y social.

El alumnado trabajador participante en cualquiera de las ediciones de las escuelas taller de Miraflores, procede, mayoritariamente, de contextos socioeducativos empobrecidos, con dificultades económicas y comparten la característica del fracaso en los estudios básicos.

Este fracaso educativo no tiene por qué mantenerse en la escuela taller, al contrario, el descubrimiento de una profesión que les gusta y el disfrute de aprender a construir de forma real, convierte sus fracasos escolares en éxitos laborales, cambiando la percepción

sobre ellos/as mismos/as, y potenciando transformar unas biografías repletas de inactividad, en nuevas biografías llenas de deseos, objetivos y expectativas.

Palabras claves

Fracaso/éxito escolar; praxis educativa; mediación-inserción laboral; pedagogía crítica; métodos biográficos.

1. Contextualización de la experiencia educativa y de investigación: la formación de jóvenes en las escuelas taller del parque Miraflores

El parque Miraflores se encuentra ubicado en la zona Norte de la ciudad de Sevilla, Andalucía. Esta zona ha sido conocida tradicionalmente como la Macarena.

La Macarena comparte una historia agrícola. Hasta los años 60's las amplias huertas constituían su paisaje. Algunos barrios incluso, heredan el nombre de la huerta donde se construyeron, como Begoña, Las Almenas o Pino Montano. Vestigios del pasado agrícola de la zona se han conservado en el parque Miraflores.

El parque Miraflores, situado en la periferia de la ciudad ocupa una extensión de 94 Ha., convirtiéndose en el parque más grande de Sevilla. Se asienta sobre los terrenos de antiguas fincas agrícolas como son el Cortijo de la Albarrana y la Hacienda de Miraflores, dedicadas a la producción de la triada mediterránea: la vid, el olivo y el cereal.

A mediados de los 80's se habían asentado en el distrito Macarena 150.000 personas, tantas como la población de muchas capitales de provincia. El urbanismo especulativo que definió esta zona de barrios populares había impuesto una estructura urbana caótica y fragmentada, insensible con las necesidades de las familias obreras. Son barrios infra dotados de escuelas, centros de salud, zonas verdes e incluso de vías de conexión con el centro de la ciudad.

Estas necesidades se convierten en luchas por la mejora de la calidad de vida en los barrios, protagonizada principalmente por el movimiento vecinal. Era una época convulsa en lo social, y el movimiento vecinal de la zona encontraba sinergias importantes con otros movimientos sociales y colectivos de la ciudad de Sevilla y de Andalucía. La lucha por la educación aglutinó a personas preocupadas por el enorme analfabetismo existente en Andalucía, la falta de recursos y el cambio en la calidad de la educación impartida por la dictadura. Un papel importante en la búsqueda de una nueva pedagogía lo protagonizaba el CAPP, Colectivo Andaluz de Pedagogía Popular, potenciando la lucha por la educación de adultos en los barrios y pueblos de Andalucía.

Tras el análisis de la realidad de ese momento, realizado entre diversos colectivos sociales (Asociación de vecinos Andalucía de San Diego, Comunidad General de Propietarios de Pino Montano, Asociaciones de padres y madres de alumnos/as, miembros del CAPP y del Seminario de Pedagogía Social, miembros del Movimiento Sindical y vecinos/as autónomos), y desde la toma de conciencia de la situación de urgencia y fragilidad del parque, se organiza la Asociación Cultural y Ecologista Comité Proparque Educativo Miraflores (1983). La construcción del parque constituye el objetivo principal de la nueva asociación, aunque con ciertos matices.

La propuesta del Comité Proparque no solamente se ceñía a la construcción del parque, sino que además de este objetivo, el Comité propone cómo debe ser esa construcción. En su concreción se genera una idea de parque diferente, un parque educativo:

Que el proyecto del parque Miraflores debía tener, además de zonas verdes para el ocio, un carácter cultural y educativo. Que el parque que se construyera debía estar entroncado con el medio social en el que se ubica, y ser respetuoso con la historia y las necesidades de la población a quien va destinado (Puente, 2010: p. 131).

Lo cierto es que donde hasta 1983 solo había (aparentemente) escombreras y más terrenos para la especulación inmobiliaria, hoy, el movimiento vecinal dinamizado por el Comité Pro-parque ha conseguido:

- Forzar la construcción de más de 80 hectáreas de espacio verde, el mayor de Sevilla, siguiéndose el esquema general de parque definido por la vecindad.
- La declaración como Bien de Interés Cultural de la Hacienda Miraflores y de su zona arqueológica (villa romana, pozos-noria del s. XVI, molino de aceite del s. XVIII, yacimiento prehistórico), constituyendo la recuperación de las señas de identidad de este territorio “sin historia”. La periferia de la ciudad, el extrarradio, los nuevos barrios aparecen como ocupando un lugar que antes no existía en la ciudad. Comienza su nueva historia cuando aparecen las construcciones. Pero en esos barrios existe también una historia anterior. En nuestro caso las huertas y los cortijos nos cuentan la historia de nuestros barrios, en otras zonas geográficas han sido las viejas fábricas de los barrios periféricos las que han constituido su patrimonio cultural. La historia posibilita una identidad común, clave para el desarrollo de la vecindad y la comunidad
- La puesta en marcha de programas de formación y empleo como la escuela taller Miraflores en la cual se han formado, en estos 20 años, más de 500 jóvenes de la zona, desempleados/as y sin formación profesional, generándose de siete a doce empleos directos y otros tantos indirectos.

- La creación y gestión directa por la ciudadanía del programa de educación ambiental y animación sociocultural “Huertas Las Moreras”, en el cual participan más de 100 familias, diez escuelas públicas y las AMPAs de estas escuelas, creándose además cuatro puestos de trabajo directos.

Cada una de estas consecuciones se presentan como líneas abiertas para próximas investigaciones que quisieran profundizar sobre la capacidad de transformar el entorno, desde una perspectiva respetuosa con el medioambiente y con las personas, la capacidad de generar riquezas medioambiental y humana, capital social y sobre todo acercarnos a buenas ideas y propuestas que nacen desde abajo, desde los espacios culturales y populares.

La propia construcción del parque, con la organización de concursos de ideas y dibujos por los colegios de la zona, y que posteriormente esas ideas y dibujos se hayan convertido en realidad (como el lago, los patos o los jardines), son acciones claves a analizar para conocer las dinámicas de los procesos participativos y de desarrollo local.

Existen algunos estudios realizados sobre el parque Miraflores, desde perspectivas muy diferentes, aunque coincidentes en el valor transformador y participativo otorgado a la experiencia:

El primer trabajo conocido fue el realizado por Lara y Carreño en 1986. Titulado “El Parque Miraflores: Un Modelo de Parque Educativo” nos cuentan sus autores la experiencia de investigación, movilización y construcción de un parque educativo. Identifican el modelo de construcción social con la investigación participativa.

Otro de los trabajos realizados analiza el parque y sus proyectos educativos intentando identificar su rentabilidad. Desde la economía feminista explica cómo el proyecto social de parque va más allá de lo que supone un parque en sí mismo para convertirse en un espacio referente en la zona donde se conjugan las identidades y donde las relaciones se basan en cuestiones de apoyo mutuo y solidaridad. Titulado “La importancia de la Identidades Sociales en la Sostenibilidad Urbana a través del Estudio del Caso del Parque Miraflores” (2008), otorga gran valor a la experiencia superando la construcción del espacio físico para profundizar en el espacio social.

Otro de los trabajos de investigación, esta vez desde la geografía, es el desarrollado por Puente Asuero, titulado “Los Huertos Urbanos de Sevilla. De la Tradición a la Novedad”, en 2011. Este trabajo centra la atención sobre el cambio en el modelo urbanístico de la ciudad de Sevilla provocado por la multiplicación de la experiencia de los huertos urbanos en los parques y en otros espacios ocupados por la vecindad para este uso.

El parque Miraflores constituye una experiencia con múltiples aportaciones al saber académico, social, cultural y popular de la ciudad de Sevilla. Yo, sin embargo, solamente me centraré en uno de ellos, las escuelas taller. Quizás haya sido el proyecto educativo más formalizado, masculinizado y tradicional, por su objetivo de producción e inserción laboral. Pudiera ser mirado como el proyecto más reaccionario, preocupado de dar respuestas a las demandas del mercado laboral y de la empleabilidad individual. Sin embargo, la formación

para el empleo es mucho más que el aprendizaje de las competencias de una profesión. En sociedades repletas de precariedad laboral y desempleo no podemos hacer del empleo el eje organizador de las biografías, por ello los aprendizajes no deben responder exclusivamente a las demandas de los mercados fluctuantes, sino centrar la acción educativa en las demandas del alumnado participantes.

Presento por tanto, dos experiencias en una; una experiencia educativa convertida en una experiencia de investigación (y hecha texto).

2. Las escuelas taller del parque Miraflores: origen de una investigación

La historia de las escuelas taller de Miraflores arranca con la puesta en marcha de la primera casa de oficios Miraflores, en el año 1992. Previamente a esta gran consecución vecinal, el Comité Proparque realiza un trabajo serio y profundo, diagnosticando las necesidades educativas y sociales de quienes habitaban la zona de influencia del parque Miraflores.

Las escuelas taller del parque se convirtieron en un referente de formación profesional e inserción laboral para los/as jóvenes de la zona, y han estado presentes en la vida cotidiana del parque Miraflores durante los últimos 20 años, desde 1992 a 2013.

Más de 500 jóvenes se han formado en estas escuelas, y la mayoría de ellos/as han sido capaces de construir su propia vida y su futuro. Para muchos/as de ellos/as la escuela taller ha sido una experiencia educativa, con gran transcendencia para sus biografías, y así lo han manifestado durante estos años.

Por todo ello y ante la situación adversa provocada por la crisis económica (2008), que ponía en duda la continuidad del proyecto, el equipo educativo valoró necesario e idóneo realizar una investigación que, de alguna forma, dejara constancia escrita de un proyecto educativo tan consolidado en la ciudad de Sevilla.

Así comienza el proceso de investigación, en fechas cercanas a la finalización de la última edición del proyecto de escuela taller Miraflores. El diseño de investigación se define desde un modelo de etnografía educativa, presentado en forma de estudio de caso. Los métodos cualitativos de investigación educativa se centran en el mundo de la vida, y ese mundo es el que tratábamos de descubrir (Denzi y Lincoln, 2012. Goets y LeCompte, 2010. Taylor y Bogdan, 2010).

Los testimonios de las personas participantes en el proyecto podrían convertirse en textos que narraran y dieran fiel muestra de los procesos vividos. Por ello, el alumnado se convierte en protagonista. Al igual que fuese el protagonista de la acción educativa, se torna protagonista de la acción investigadora.

Se diseña un proyecto de investigación longitudinal, con diferentes fases de vuelta al trabajo de campo, lo cual provoca una elaboración del informe en espiral, introduciendo las

nuevas aportaciones demandadas por los primeros hallazgos. Las entrevistas biográfica narrativas constituyen la técnica principal, en la cual se basa la investigación. Sin embargo, estas entrevistas realizadas, a 3 alumnos y a 3 alumnas, parecían incompletas. A menudo, no se entreveían los fundamentos de sus planteamientos sino los ubicamos en el contexto donde se habían adquirido.

Esto nos llevó a justificar la introducción de otra de las técnicas estrellas de las metodologías cualitativas: el grupo de discusión. Esta vez buscábamos la mirada del profesor sobre el alumnado. Los resultados del grupo de discusión sorprenden, en tanto se relacionan y explican algunos de los testimonios del alumnado.

A grandes rasgos se describen los procesos, las actividades y los logros del proyecto educativo, del alumnado e incluso del personal educativo. Creo que he conseguido dar muestra del modelo práxico construido por el equipo en interacción con el alumnado. Quisiera, a continuación, centrar la atención en los efectos e influencias que ha tenido el proceso educativo en algunos de los/as alumnos/as participantes en diferentes ediciones de las escuelas taller Miraflores. Aunque no sin antes explicar, cómo existe un cierto determinismo sociológico que comparte su influencia con el proyecto educativo. El fracaso escolar se convierte en uno de esos límites, superable.

3. Del fracaso escolar al éxito profesional/personal

En el estudio de caso, desarrollado sobre la última edición de la escuela taller Miraflores (2011/13) no se ha podido concluir con la consecución del objetivo principal del proyecto: la inserción laboral. Los índices de inserción no han sido significativos en esta edición.

Año de clausura	2000	2002	2004	2006	2009	2011	2013
Porcentajes de inserción	50%		90%	83%	45%	30%	20%

Tabla 1. Porcentajes de inserción ET Miraflores, desde el año 2000.

Sin embargo la reflexión profunda sobre el caso ha desembocado en encontrar ciertos hallazgos colaterales.

El alumnado de las escuelas taller del parque, generalmente, han sido jóvenes de 16 a 25 años de edad, en situación de desempleo y con falta de formación básica y profesional. Este perfil, muy abundante en Andalucía, se traducían generalmente en un tipo de jóvenes con cierta aversión a lo educativo y a todo lo que sonara a escuela, cultura, política... Ellos/as justificaban su participación en el proyecto por dos cuestiones: la profesional y la

económica, reflejada en la necesidad de trabajar para ganar dinero, a menudo para contribuir a la precaria economía familiar. De forma muy minoritaria se valoraba el proyecto como experiencia educativa. De esto último “no querían más”.

El fracaso escolar no solamente les había provocado la no obtención del título de graduado en ESO, con lo que ello conlleva, sino también el abandono o expulsión definitiva de los espacios educativos y culturales.

Las variantes explicativas sobre el fracaso escolar van desde las teorías de la reproducción y el determinismo de los contextos socioeconómicos hasta las más individualistas que ponen al alumnado con dificultades en el centro del problema, promoviendo la responsabilidad individual. Entre tanto intento explicativo, encontramos actualmente planteamientos eclécticos que procuran interrelacionar las diferentes posturas, lo que constituye un cuerpo acertado que comparte las causas y las responsabilidades, intentando contemplar todos los factores desde una perspectiva holística.

Estas explicaciones multifactoriales y multiefectos han integrado la parte subjetiva del alumnado, teniendo en cuenta sus percepciones, valoraciones y expectativas, puesto que a menudo están íntimamente relacionadas con el fracaso escolar y laboral.

Es sabido que tras las cortinas del fracaso escolar aparecen los problemas de desempleo y precariedad laboral, en aumento vertiginoso durante los últimos años. Sin embargo este determinismo social es relativo, presentando algunas fisuras. Por estas fisuras se escapan biografías sorprendentes, las cuales conocemos directamente por los testimonios de los/as protagonistas.

Los proyectos educativos en general, y las escuelas taller en particular, se encuentran ante la difícil tarea de convertirse en espacios de resistencia y de transformación de las influencias de los contextos socioeconómicos, de la clase social, de la sexualidad, del género, la etnia y las subjetividades. Descubriendo, mostrando y transmitiendo modelos de vida novedosos, más ecológicos, más justos y solidarios.

Si la idea de justicia impregna el proyecto educativo completo el éxito del proyecto es un éxito compartido. Cuando la calidad y la equidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje se propone como eje central (teórico-práctico) se traspasa la fina línea ente fracaso/éxito, se deja de hablar de atrasos y se habla de avances, se deja de hablar de carencias para hablar de potencialidades y en definitiva se destituye la palabra fracaso para hablar del éxito, un éxito colectivo y compartido.

Brevemente quisiera introducir una de las primeras clases cuya temática se centra en desmitificar el fracaso escolar, entre los supuestos y mal denominados fracasados escolares:

Es el primer día de clase. Dedicaremos la sesión a conocernos como grupo. Partimos de presentaciones individuales. Para ello realizamos entrevistas por parejas, con ciertas preguntas indicadas y otras añadidas libremente por el alumnado. La pregunta referida a la formación académica y el por qué se deja la escuela siempre aparece. El fracaso escolar comienza a hacer su entrada entre risas

“¡fracaso, fracasos, somos unos fracasasos!”, se escucha entre el bullicio. “Vamos a desmentir esa palabreja tan usada en las teleseries yanquis”, se comenta entre risas.

Se presenta el concepto, algunos datos estadísticos, gráficos. El tratamiento se centra en el medio socioeconómico, en la clase social, en el género. Se trata el territorio, conectándose con la historia de Andalucía, los barrios de la ciudad de Sevilla, de dónde proceden, quienes los habitaban, hasta que van relajando sus mentes: “¿No era mi culpa? ¿No era porque yo soy un flojo?”, comenta el alumnado.

Era esencial cambiar la visión sobre el problema, que además produce cierta vergüenza e incomodidad, e incluso a menudo piensan que se les va a expulsar de la escuela taller por la falta de la titulación en ESO. Así comenzamos la experiencia educativa a compartir durante dos años, traspasando la débil línea impuesta entre el éxito y el fracaso, para situarnos en lo positivo, el éxito compartido.

Mientras el determinismo sociológico señala los límites biográficos, la pedagogía propone un crisol de posibilidades para ampliar, e incluso transgredir esos límites.

4. Un cambio de perspectiva del modelo pedagógico

Siguiendo con las demandas y las necesidades facilitadas por el alumnado se huye de las metodologías más tradicionales para encontrar metodologías participativas de educación popular. Como espiral, se estaban generando procesos educativos fundamentados en los procesos asociativos y sociales que habían promovido la consecución del proyecto. Los profesionales que tomaron las riendas del proyecto de escuelas taller Miraflores en sus primeras ediciones procedían del movimiento de educación de adultos y educación popular de Andalucía. Se habían formado en la acción política de los años 80,s, en las teorías freirianas venidas de Latinoamérica, en la animación sociocultural transformadora y en la investigación acción participativa.

A ello se le une el marcado carácter político contenido en la formación laboral. Cuestiones como el reparto del empleo, el desempleo, las jerarquías, los derechos y deberes laborales, los convenios colectivos, la legislación laboral, las normativas de prevención de riesgos laborales, la siniestralidad laboral, las empresas y sus tipos, la historia del movimiento obrero, la vivienda obrera, los barrios obreros de la ciudad y su historia... Una cantidad de contenidos políticos necesarios para comprender el mercado laboral en el cual aspiran a insertarse.

Afinamos la mirada sobre la realidad y sobre el alumnado, y nos interesamos por su propia mirada, permitiendo que se convierta en seleccionador de contenidos, proponente de actividades y evaluador de acciones educativas. El alumnado acepta el reto.

Este cambio de mirada sobre el alumnado como protagonista se convierte en el efecto Pigmalión de la experiencia, en la que siempre el alumnado supera nuestras expectativas.

A ello debo sumarle las identificaciones producidas en el proceso de investigación, en cuanto a las teorías educativas que refuerzan estas intuiciones prácticas, por lo cual puedo afirmar que, se ha construido un modelo educativo propio y singular, enraizado en la educación popular y cercano a los planteamientos de la pedagogía crítica.

Los principios identificados en la experiencia educativa que deambulan entre la educación popular y la pedagogía crítica, entre Freire (1970) y Giroux (2013), y a los cuales consideramos fundamento de nuestra praxis, son los siguientes:

- La pedagogía crítica se enmarca en un proyecto que considera la educación como la principal parte de la creación de estudiantes socialmente responsables y ciudadanos implicados cívicamente. Este tipo de pedagogía refuerza la noción de que las escuelas públicas son espacios públicos de democracia. La educación es la base para cualquier trabajo democrático, y el profesorado es agente responsable de potenciar esa educación. Deben ser vistos como intelectuales públicos y valorables recursos sociales, debiendo proteger la condición de su trabajo y su autonomía.
- El educador/a busca la coherencia entre sus ideas y sus prácticas, y no impone metodologías participativas y horizontales, sino que las propone, las explica y las evalúa de forma colectiva.
- Al ser una pedagogía que escucha al alumnado, dándole voz propia y un rol activo en su aprendizaje reconoce que el profesorado no solamente educa sino que aprende del alumnado. Todos/as nos educamos juntos/as.
- La pedagogía proporciona un discurso para la acción, la voluntad, los valores, las relaciones sociales y un sentido al futuro, y es el lugar donde depositamos nuestros sueños para nosotros/as mismos/as, nuestros/as hijos/as y nuestras comunidades. Pero los sueños nunca son neutrales, de lo cual debemos ser conscientes. Nada es neutral, incluso la neutralidad se torna peligrosa. Hay que tomar parte, implicarse y posicionarse.
- La pedagogía crítica rehúye de la idea del alumnado como contenedores pasivos de conocimientos muertos (educación bancaria), ofreciendo el reto de transformar el conocimiento y valorar el suyo propio. Esta característica diferencia a la pedagogía crítica de la instrucción y del adiestramiento.
- La pedagogía crítica es peligrosa en el momento histórico actual porque enfatiza la reflexión crítica, demuestra la distancia entre el aprendizaje y la vida cotidiana, entiende la conexión entre poder y conocimientos complejos, y extiende los derechos democráticos y las identidades usando como recurso la historia. Estas

sugerencias provocan que el alumnado adquiera habilidades, ideas, valores y autoridad suficiente para nutrir a la democracia, reconozca las formas antidemocráticas de poder y luche, profundamente, contra las raíces de la injusticia. En una sociedad y un mundo basado en desigualdades económicas y de género.

- La educación es parte de un proyecto emancipatorio que rechaza la privatización de la enseñanza pública. La pedagogía crítica es un antídoto para el ataque neoliberal a la educación pública, pero debe ser acompañada e informada por los movimientos sociales que persigan lo educativo como central para el cambio democrático. Las luchas por la educación pública está estrechamente conectada con las luchas contra la pobreza, el racismo, la violencia, la guerra,... y tantas otras injusticias. La lucha por la educación pública es la lucha más importante del siglo XXI, porque es uno de los pocos espacios públicos donde las preguntas pueden ser respondidas, las pedagogías desarrolladas, las formas de acción construidas y los deseos movilizados. En estos espacios educativos de resistencia se desarrollan culturas formativas para nutrir el pensamiento crítico, la disidencia, la alfabetización política y los movimientos sociales capaces de luchar contra las antidemocráticas fuerzas que dan paso a la oscuridad, a la brutalidad y a terribles tiempos.

Con estas ideas, de mochila, se han generado procesos educativos más allá de la capacitación para un empleo. Porque además, el empleo en Andalucía se ha convertido en un privilegio, donde solamente un 60% de la población activa tiene acceso a él, y de ellos el 40% están en precario (2013, Instituto Nacional de Estadística).

La formación política se encuentra como contenido principal de los procesos de aprendizaje identificados por el alumnado entrevistado, y sus biografías han encontrado un sentido más auténtico, una identidad personal.

En esta última edición de escuela taller, como he señalado anteriormente, la inserción laboral no ha sido extensa, sin embargo las entrevistas han dejado entrever otras cuestiones como la fuerza de la voluntad y la vocación, o la construcción de la identidad sexual, y su transcendencia vital.

Estos temas han aparecido en la presentación del caso sin ni siquiera haberlos buscado, de forma sorprendente, aunque existían algunas intuiciones y experiencias previas. Las entrevistas realizadas me hicieron pensar en antiguos alumnos que identifican su éxito y bienestar personal con el paso por el proyecto de escuela taller. Quisiera presentar a continuación dos breves biografías.

Sirvan como pruebas de la potencialidad de lo educativo para romper los determinismos sociales.

5. Biografías que marcan la diferencia

Es conocido el poder de evocación que tienen las biografías para compararlas con otras biografías compartidas, o quizás con la nuestra misma. Este poder de evocación es parte de las amplias posibilidades de las metodologías biográficas narrativas en educación.

La personalización de la experiencia en uno/a demuestra por sí misma que la pedagogía, la educación, por mucho que se califique de obsoleta, desfasada, e incluso a veces inútil para el cambio social, la experiencia confirma cómo de nuestras escuelas, de nuestros humildes proyectos educativos, emergen nuevas y buenas personas, quienes se han descubierto a sí mismas, han tomado una opción de vida coherente y “caminan orgullosas de haber formado parte de un proyecto que les ha cambiado la vida”.

Cuando entrevistaba a mis últimos alumnos/as, uno de ellos, Alfonso, me hacía recordar a otro alumno anterior: M. del proyecto de escuela taller desarrollado durante los años 2003/2004. Con M continuó manteniendo una relación cercana. No pasan más de dos o tres meses sin que nos hagamos llegar noticias. M. llegó a la escuela taller con 19 años, cansado de la escuela, con una estética rapera y con pocas ganas de trabajar. Pero le gustaba hacer grafitis, y comenzó su formación en el módulo profesional de pintura. M. además, traía otro recurso personal, le encantaba la escalada, aunque nunca lo había probado. Con tanta potencialidad M. rápidamente aprendió el oficio de pintor y combinándolo con la escalada (se realizó un curso de trabajos verticales en la escuela taller) se convirtió en especialista de trabajos en altura. Tras un breve proceso de mediación laboral con una empresa de trabajo en altura, M. consigue su primer empleo antes de finalizar el proyecto y continúa trabando hasta el día de hoy. M. no solamente ha tenido la oportunidad de desarrollar su profesión vocacional, sino que se ha ido enfrentando a diferentes etapas y momentos en su evolución profesional, hasta llegar a constituir su propia empresa. M. se siente feliz porque le apasiona su trabajo, entre otras cosas.

Cuando entrevistaba a Manuel, un alumno homosexual, me facilitaba detalles sobre el proceso de adaptación de las otras personas a él, por la falta de aceptación, y cómo él había superado esos procesos. Escuchando la historia de Manuel no podía dejar de pensar en la historia de S., alumno de la escuela taller Miraflores desarrollada durante los años 2007/2009. S. llegó a la escuela con tan solo 17 años, y traía consigo un mal humor y una sensibilidad que pronto se hizo notar en su grupo. Comenzamos a recabar información sobre este alumno y llegamos a la familia. Los conflictos familiares estaban presentes en la vida cotidiana de sus padres y hermanos. S. se comportaba con una ira contenida hacia todo el mundo. A S. no le interesaba demasiado la profesión y estaba en una actitud de indecisión permanente. Recurrimos a la mediación familiar, para intentar paliar el nivel de conflicto que generaba en la familia. Las entrevistas fueron

numerosas, con una alta implicación de su padre y del monitor del oficio. S. dejó la escuela, antes de que acabara el proyecto, porque quería hacer algo de peluquería. A los pocos meses S. volvió a la escuela, ya no era un chico. S. actualmente es una chica, y está en espera de realizarse una intervención para cambiar de sexo. S. cambió su carácter, ya no estaba encerrada en ese cuerpo que no quería. Su forma de ver la vida le había permitido salir de su silencio, hablar con su voz, ser libre... y decir quién es. Hoy S., me cuenta que, es muy feliz.

Con estos breves textos basados en testimonios podemos identificar la diversidad de formas de construirse a uno/a mismo/a, la diversidad de biografías del/la joven que fracasa en la escuela y sin embargo encuentra sentido a la vida. Y como estas experiencias educativas se convierten en tránsitos singulares, con el apoyo de la mediación familiar, comunitaria, laboral, y la medición educativa en sí misma, como papel asumido por el colectivo docente, facilitador del acceso al conocimiento y a su transformación.

6. Conclusiones y propuestas

La experiencia educativa y de investigación vivida en estos últimos años nos ha mostrado una conexión singular entre los movimientos sociales y el proyecto educativo objeto del estudio de caso, por lo cual se constituye como un proyecto coherente y necesario que ofrece respuestas a las necesidades y demandas de la comunidad.

La experiencia educativa cuenta con unas fuertes raíces en el contexto. El contexto se convierte en un pretexto para la acción educativa. El parque y su construcción generan un proyecto de formación profesional que vuelve al contexto, intentando involucrar al alumnado en los colectivos sociales generadores de la experiencia.

En la praxis educativa se toma consciencia de que no solo existe una necesidad de mediación laboral, sino desde una perspectiva integral, los/as jóvenes demandan a menudo una mediación familiar, laboral e incluso comunitaria, para el desarrollo de sus relaciones y construcción de espacios de autonomía.

Sin embargo la mediación central que debe realizar el docente es la mediación entre la realidad, el conocimiento y el alumnado. Odian aprender porque se les ha mostrado un conocimiento lejano de sus necesidades e intereses, y solamente centrándonos en las potencialidades y los recursos que traen ellos/as mismos/as podemos, combinando imaginación y deseo, generar una nueva relación con el conocimiento, que los empuje a aprender.

Han encontrado su estilo de vida, a menudo más allá de lo laboral, generado por un modelo con una nueva mirada de apoyo. Podríamos hablar de muchos otros alumnos/as. Porque son cientos las biografías que reconocen su paso por una institución educativa,

pública, identificándola con una experiencia satisfactoria que les ha abierto las puertas para continuar experimentando.

He intentado evidenciar como el proceso biográfico está por encima del proceso estructural, de nuestras condiciones materiales, capital cultural, territoriales... y en ese proceso biográfico las escuelas taller Miraflores (y los proyectos educativos) han jugado un papel de apoyo para que cada persona construya su singular biografía. Siempre desde el respeto a la diversidad.

Para cerrar el artículo quisiera realizar algunas propuestas que considero se desprenden de la interpretación del caso de la escuela taller Miraflores:

Considero necesario el apoyo a este tipo de proyectos educativos de segunda oportunidad como compensación cultural. Se convierte en una fórmula para el reparto de las riquezas (educativas, culturales) entre las personas que en su momento, por diversas circunstancias, no pudieron tener una experiencia educativa gratificante, que los envolviera en el placer de aprender y el deseo de mejorarse.

Hay que intentar generalizar entre el colectivo docente un cambio en las ideas sobre fracaso-éxito, separado por una débil línea de niveles, que se puede romper, no obviar, y conseguir éxitos a medida, pero éxitos para todos/as.

Debemos divulgar una nueva visión de los/as jóvenes como parte de la comunidad, sus potencialidades a apoyar y desarrollar, y dejar que ellos/as dibujen y configuren sus estilos, más o menos rompedores, pero más justos. Porque han aprendido a identificar la injusticia.

Continuar apoyando propuestas como la que fue en su día la escuela taller Miraflores que provocaron un cambio en el entramado educativo de la ciudad de Sevilla. Continuar enriqueciendo nuestra ciudad con proyectos y procesos participativos y transformadores, con efectos a veces escasos numéricamente, y quizás excesivamente personales. No obstante, estos efectos se multiplican como cascada, y repercuten en la familia, en el grupo de iguales, en el próximo empleo e incluso en las formas de vivir. Por ello seguir creando espacios públicos, educativos, con perspectivas de un futuro mejor.

Y ante el determinismo sociológico continuar impregnado de utopía la propuesta de cambio social de la pedagogía crítica y de la educación popular.

Bibliografía

AA.VV. (2009). *La Lectura, y la Escritura, del Mundo de Paulo Freire*. Xátiva: CREC.

Calero, J y Col. (2008). “Sociedad Desigual, ¿Educación Desigual? Sobre las Desigualdades en el Sistema Educativo Español”. *Colección Investigamos*, nº 7. Centro de investigación y documentación educativa.

- Carreño, M. (2009/2010). “Teoría y Práctica de una Educación Liberadora: El Pensamiento Pedagógico de Paulo Freire”. *Cuestiones Pedagógicas* n° 20, pp. 195-214.
- Freire, P. (1970). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2013). “When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto”. Disponible en: <http://www.truth-out.org/opinion/item/18133-when-schools-become-dead-zones-of-the-imagination-a-critical-pedagogy-manifesto>
- Hernández, F. y Tort, A. (2009). “Cambiar la Mirada sobre el Fracaso Escolar desde la relación de los Jóvenes con el Saber”. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 48/8.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2009). “Enfoques de Programas para la Inclusión de Jóvenes Pobres: Lo Institucional como Soporte Subjetivo”. *Última Década*, Vol. 17 N. 30, pp. 67-92. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362009000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Marhuenda Fluixá, F. (2006). Monográfico: “La Cualificación Profesional Básica: Competencias para la Inclusión Sociolaboral de Jóvenes”. *Revista de Educación*, n° 341. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341.pdf>
- Martínez García, J.S. (2011). “Formación Profesional y Desigualdad de Oportunidades Educativas por Clase Social y Género”. *Revista Tempora*, pp. 13-37.

5. LA FORMACIÓN DE TRABAJADORES COMO ESTRATEGIA DE MEDIACIÓN Y TRANSFORMACIÓN EN EL CONFLICTO LABORAL

Dr. Rafael M. Hernández Carrera
Profesor Universidad Internacional de la Rioja

Dr. José Gil Rivero
Universidad de Sevilla.

Resumen

A lo largo de los últimos años el sistema de producción capitalista ha experimentado la mayor crisis global desde del *crack* de la bolsa de 1929, teniendo su epicentro en la crisis financiera que supuso la caída de Lehman Brothers, uno de los mayores bancos de inversión del mundo. Desde muchos años antes, el neoliberalismo económico ha constituido un proceso de reestructuración del modelo de acumulación capitalista que ha recuperado los fines de un sistema que se vieron cuestionados con la crisis iniciada a mediados de los años sesenta del pasado siglo. En esta etapa neoliberal del capitalismo han aparecido nuevos elementos significativos como la globalización de la economía, la innovación tecnológica y las transformaciones en la organización del trabajo y los sistemas productivos. En este nuevo escenario han seguido produciéndose conflictos en el ámbito laboral, si bien han ido sufriendo una importante transformación con el paso de los años, siendo silenciados o banalizados por los medios de comunicación, y no por ello siendo menos importantes o crueles para los individuos. Los procesos de educación de los trabajadores permiten a éstos tomar conciencia colectiva de sus problemas, los conflictos y las injusticias que se dan en este entorno. Este trabajo se centra en el análisis del conflicto laboral desde una perspectiva teórica, aportando una descripción epistemológica sobre el conflicto en el centro de trabajo desde distintos enfoques de las teorías del conflicto social. También pone en conexión los procesos educativos que se dan en el centro de trabajo como la herramienta que permite la transformación del entorno de trabajo a través de la toma de conciencia colectiva de los trabajadores.

Palabras clave

Formación permanente; educación de adultos; conflicto laboral; formación de trabajadores.

1. Introducción

Con la aparición del neoliberalismo, las políticas keynesianas, puestas en prácticas al finalizar la Segunda Guerra Mundial, han sido desplazadas por medidas que pretenden el aumento de la tasa de explotación y la disminución de la composición orgánica del capital. De este modo, se busca hacer frente a la caída de la tasa de beneficio y facilitar la operación libre de los grandes capitales internacionales. Según expresan los defensores del neoliberalismo, esto propiciará la superación del estado crítico de la economía. El objetivo final del sistema de facilitar la operación de los grandes capitales internacionales exige el diseño e implementación de un programa que afecta a las distintas dimensiones de la actividad socioeconómica.

En una situación como esta surgen nuevas fuentes de conflicto social y laboral, además de las ya existentes anteriormente. En este trabajo recogemos las distintas teorías sobre el conflicto social y laboral y hacemos una interpretación sobre el mismo. También realizamos una definición del concepto de formación de trabajadores desde una perspectiva crítica y transformadora del individuo que le lleve a cambiar el estado de las cosas.

2. Aproximación teórica al conflicto social

Las teorías funcionalistas y las teorías del conflicto constituyen los dos grandes paradigmas sociológicos de interpretación de los procesos de estructuración social. Quienes se adscriben al primer enfoque sostienen que la sociedad se mantiene cohesionada debido a que se da un consenso en relación con los valores y normas fundamentales. Por el contrario, los autores que se posicionan a favor de las teorías del conflicto consideran que en el interior de la sociedad existen grupos con intereses y valores antagónicos. Lógicamente, la componente ideológica y política no está ausente en el pronunciamiento por uno u otro paradigma, ambas teorías son también sendas representaciones diferenciadas de sociedad.

Pero las teorías que basan su explicación en la existencia de conflictos no constituyen un todo compacto u homogéneo. De acuerdo con Kerbo (2010), estas pueden agruparse en dos grandes bloques: 1) el paradigma no crítico del conflicto, y 2) el paradigma crítico del conflicto. Son diversos los aspectos que diferencian a uno y otro planteamiento, pero quizás sea su posición frente a la posibilidad de cambio social la nota que con mayor nitidez las caracterice: los autores críticos apuestan por la superación de un orden social basado en la explotación de una clase social sobre otra, en tanto que los no críticos no cuestionan el *status quo*, perciben el conflicto como un factor que coadyuva al equilibrio social. Cabe considerar que el grueso de los teóricos que se ubican en el paradigma crítico del conflicto responde a un perfil de inspiración marxista.

En este enmarque teórico mínimo sobre las teorías del conflicto social que presentamos traemos a colación tres autores que bien pueden entenderse como referentes clave: Karl Marx, Lewis A. Coser y Ralf Dahrendorf. A continuación realizamos una aproximación al planteamiento del conflicto que hace cada uno de ellos.

2.1. El conflicto según Karl Marx

En Karl Marx encontramos el representante más clásico de las teorías críticas del conflicto. El Capítulo LII del Libro III de *El Capital* estaba reservado para exponer sus teorías de las clases, que es lo mismo que decir su teoría del conflicto social. La muerte del autor impidió este desarrollo. No obstante, la obra marxiana contiene elementos que permiten esbozar dicha interpretación, que puede resumirse en un esquema mínimo que contempla los siguientes puntos: 1) en el capitalismo las clases sociales se definen en relación con la propiedad de los medios de producción; 2) en la sociedad capitalista existe la tendencia a la polarización de las clases; 3) junto a la progresiva dicotomía de las clases, se extreman las posiciones y el antagonismo de estas; 4) las clases tienden a la homogeneización; y 5) las tendencias de polarización y homogeneización concluyen en un proceso revolucionario que supone el final del capitalismo y el nacimiento de una sociedad sin clases.

2.2. El conflicto según Lewis A. Coser

La sociología norteamericana ha estado marcada por el paradigma funcionalista. Sus interpretaciones no reservaban espacio alguno para el estudio del conflicto. Sin embargo, Lewis A. Coser quiso abrir un hueco al tratamiento del antagonismo entre los grupos y postuló la positividad funcional de los procesos conflictivos. De esta forma, el planteamiento coseriano afirma las funciones conectivas, protectoras, estructuradoras, cohesionadoras o equilibradoras del conflicto. Con todo, cabe preguntarse si la posición de Coser no significa realmente la profundización del modelo funcionalista y, por consiguiente, la valoración del conflicto como agente de reequilibrio social, más que como factor de cambio.

2.3. El conflicto según Ralf Dahrendorf

Por su parte, el modelo interpretativo de Ralf Dahrendorf encuentra acomodo perfecto en el paradigma no crítico del conflicto. El sociólogo alemán esboza una teoría del conflicto y del cambio basada en las relaciones de dominio. En su empeño se apoya en la crítica de la teoría marxista de las clases y en el análisis de los cambios que se han producido en “la sociedad industrial” posterior a Marx. Según su consideración, el punto de partida estructural del conflicto es el dominio, y no las relaciones sociales derivadas de la propiedad de los medios de producción. A diferencia del planteamiento marxiano, Dahrendorf sostiene la imposibilidad de que exista una sociedad sin clases, toda vez que afirma la presencia permanente de las relaciones de dominio y, por tanto, de grupos con desigual acceso al reparto del poder.

3. El análisis y la interpretación del conflicto laboral

El centro de trabajo constituye un escenario fundamental de manifestación y expresión del conflicto social en el capitalismo. Las pretensiones del capital de subordinar la voluntad de los trabajadores a fin de asegurarse la generación del plusvalor dan lugar al antagonismo de las fuerzas del trabajo. Si bien el carácter capitalista de la dirección y supervisión del proceso laboral procura la subsunción real del trabajo, existe la posibilidad de que los productores retengan energía para sí, presionando en sentido contrario al del capitalista (Lewobitz, 2005: 140). Cabe recordar con Marx y Engels (1998: 50) que los trabajadores crean sus propias relaciones en el seno de la producción, adquieren conciencia de su unidad como productores y de su poder contra el capital, al cual se enfrentan. Se trata de un proceso de resistencia que el capital intenta superar valiéndose de dispositivos de reestructuración del proceso productivo. Esto supone afirmar que el conflicto laboral es estructural e inmanente en las economías de mercado y que se incardina dentro de la lucha de clases. Sin embargo, este planteamiento no es compartido por los distintos enfoques de las relaciones industriales. No podemos olvidar que estos enfoques son ideologías y perspectivas analíticas a la vez, de ahí que lo que en muchas ocasiones se quiere presentar como conclusiones empíricas no dejan de ser aplicaciones o derivaciones de determinados postulados o proposiciones ideológicas.

Los enfoques de la sociología sobre el conflicto de trabajo son de una gran diversidad. Por nuestra parte, citamos cinco grandes perspectivas: 1) el enfoque unitario, que preconiza la armonía en las relaciones industriales; 2) el planteamiento pluralista, que admite la existencia de intereses organizados y contrapuestos; 3) el enfoque radical, que subraya la incapacidad de las instituciones para encauzar el conflicto laboral; 4) la perspectiva neomarxista, interesada; y 5) la teoría materialista del conflicto laboral, de Paul K. Edwards, cuyos postulados son fronterizos tanto con las posiciones radicales como con las neomarxistas.

El enfoque unitarista postula que el sistema de relaciones industriales funciona con autonomía e independencia con respecto a los sistemas económico y político. Según esta perspectiva, las organizaciones de trabajo son organismos unificados en los que todos sus miembros comparten unos objetivos idénticos, por lo que no hay lugar para el conflicto. En el caso de existir una situación de conflictividad, esta es percibida como una desviación patológica o alteración de la normalidad que requiere la mediación psicológica. Las posturas unitaristas son criticadas porque no dan cuenta de las relaciones realmente existentes entre capital y trabajo, no tienen presente la estructura económica y las asimetrías de poder derivadas de ellas o no dan cabida a la actuación de los sindicatos. A esta perspectiva se le acusa de que supone una descripción normativa sin conexión con la realidad laboral.

El enfoque pluralista acepta la existencia de intereses divergentes y conflictivos entre trabajadores y empresarios. El conflicto se entiende como un fenómeno colectivo, endógeno, inevitable y natural que puede ser canalizado de forma institucional. Desde esta perspectiva, se insiste en la centralidad de la negociación colectiva como dispositivo de regulación y reequilibrio de las relaciones de empleo en los países del capitalismo avanzado. Las posiciones pluralistas son acusadas de no prestar atención a los procesos generadores

del conflicto, de enfatizar la idea de estabilidad y contención de este. Asimismo, se les critica la importancia que otorgan a la cuestión de normas procedimentales, ignorando temáticas como el control del trabajo, la relación de subordinación de los trabajadores a los empresarios o el papel de los derechos de propiedad.

Según el enfoque radical, el conflicto laboral tiene carácter permanente, se encuentra asociado con la desigualdad de poder en la estructura social. El radicalismo considera que el conflicto de intereses entre capital y trabajo es un antagonismo estructural. Esta perspectiva atiende a la diversidad de expresión del conflicto laboral. Luckes, Hill y Baldamus (con el desarrollo de los conceptos de poder e intereses, explotación y negociación del esfuerzo) han realizado aportaciones que ayudan al análisis de las bases estructurales del conflicto en el centro de trabajo. A pesar de estas contribuciones, una crítica que se le hace al enfoque radical consiste en que carece de un marco global adecuado.

Los teóricos neomarxistas se centran en el espacio de valorización del capital. Dentro de este enfoque, cabe destacar las investigaciones de Hyman (1981) sobre las relaciones industriales en el capitalismo, los estudios de Braverman (1987) sobre la degradación del trabajo, el análisis de Marglin (1977) acerca del control jerárquico en la producción capitalista, las consideraciones de Friedman (1977) acerca de la doble estrategia de control, las conclusiones de Edwards (1983) sobre el centro de trabajo como terreno de disputa o las reflexiones de Burawoy (1989) relativas a la organización hegemónica del trabajo. Se trata de aportaciones teóricas, alejadas de los enfoques institucionalistas, que constatan la degradación de la fuerza de trabajo como consecuencia de la dominación que el capital procura sobre los trabajadores en su empeño de generación de plusvalía. Algunas críticas al enfoque neomarxista subrayan que este no presta suficiente atención a los aspectos subjetivos del trabajo, que no contempla que en la empresa existen espacios de cooperación y consenso o que en algunos planteamientos puede observarse un cierto mecanicismo entre acción colectiva y conciencia de clase.

Paul k. Edwards (1990), en la frontera entre los análisis radicales y las perspectivas neomarxistas, ofrece un marco teórico integrado de las relaciones laborales, que el autor denomina teoría materialista del conflicto. Su planteamiento presta atención tanto a las dinámicas de cooperación como de resistencia que se desarrollan en los centros de trabajo. Quizás una debilidad del planteamiento de Edwards sea un cierto carácter ecléctico.

El conflicto laboral admite una gran diversidad de categorizaciones. Desde la consideración de que es estructural e inmanente en el capitalismo, se constata que ante las iniciativas de dominio y explotación que procura el capital, los trabajadores despliegan una serie de acciones adaptativas, defensivas, de resistencia e incluso ofensivas. Estas acciones pueden ser individuales o colectivas (en ocasiones la demarcación de unas y otras es de difícil precisión). La huelga constituye la principal medida de expresión del conflicto colectivo de trabajo. También las posibilidades de clasificación del fenómeno huelguístico son diversas. La huelga admite interpretaciones generadas tanto desde la racionalidad económica como desde la lógica política y organizativa; sin olvidar que esta acción colectiva pone de manifiesto un discurso valorativo con pretensiones normativas.

Algunos autores (Alonso y Blanco, 1999; Alonso, 2000; Kölher y Martín, 2005; Fugamalli, 2010) constatan la transformación del conflicto laboral –resultado, entre otros factores, de los profundos cambios estructurales de los procesos productivos, de las modificaciones de los mercados de trabajo o de la incidencia de las dinámicas globalizadoras-. En este sentido, se advierte un declive del conflicto laboral tradicional, un proceso de terciarización del conflicto, la desinstitucionalización de este y un resurgimiento del conflicto anómico. El discurso neoliberal dominante presenta el conflicto laboral como un fenómeno decadente, un obstáculo para la creación de empleo; de este modo, se promueve su deslegitimación y punición.

4. El papel de la formación de trabajadores en el conflicto laboral

Tras esta aproximación al conflicto social y laboral desde las distintas teorías comentadas, nos gustaría detenernos ahora en la formación como herramienta para mediar y para concienciar a los trabajadores frente al conflicto. En primer lugar nos gustaría poner de manifiesto que un proceso de formación de trabajadores no es sino un proceso de educación de personas adultas (EPA). La EPA tiene lugar en muchas facetas y escenarios vitales, como pueden ser la familia, la comunidad a la que pertenecemos, la empresa en la que trabajamos o la asociación en la que participamos.

4.1. Educación de adultos vs instrucción de adultos

Es importante distinguir entre Educación de Adultos e Instrucción de Adultos. En nuestra opinión la primera faculta al individuo para tomar sus propias decisiones, para pensar por sí mismo y para crecer como ser humano. Collado, Pérez y Lucio-Villegas (1994) comentaban que "La E.P.A. es un proceso en el que las personas adultas aprenden, con una metodología adecuada, a dar respuestas personales ante las situaciones que se encuentran" (Collado, Pérez y Lucio-Villegas: 123). En opinión de éstos no es educación de adultos la que se imparte obligatoriamente, como es el caso de la instrucción militar, o la formación empresarial que no es elegida libremente por el trabajador. Igualmente aquella formación que tiene como propósito replicar respuestas diseñadas por otros, no puede ser considerada Educación de Adultos sino adiestramiento de adultos, independientemente de que esta se haya recibido en prestigiosas escuelas de negocios.

En este sentido, la formación de trabajadores, como proceso de educación de personas adultas, debe contar entre sus finalidades con la capacitación del individuo para transformar su entorno a través del modo en que se enfrenta el conflicto.

Así las cosas, no podemos presentar la Educación de Adultos como un proceso meramente instructivo. En ella los adultos deben ser los protagonistas, partiendo de cuáles son sus intereses y sus necesidades, seleccionado las metodologías más apropiadas para dar respuestas a las mismas. De otro modo, se corre el riesgo de dejar de lado aquellos tiempos de aprendizaje dedicados a la reflexión y a la búsqueda de soluciones comunes, no pudiendo sistematizar las experiencias ni compartir los aprendizajes.

4.2. Una nueva realidad laboral y social

Hoy en día ha quedado obsoleta la concepción de sociedad donde las personas se aglutinaban en familias encabezadas por un hombre que trabajaba 40 horas semanales durante 40 años. El paro de larga duración y el desempleo juvenil se han erigido en uno de los principales problemas de las sociedades post-industriales occidentales. El desempleo es, sin duda, uno de los temas que prevalecen en los debates sociales y políticos más recientes. El nuevo orden social en el que nos encontramos inmersos, donde son “unos pocos los que producen y amasan cada vez más riqueza, y muchos los que se empobrecen cada día más, ha dado lugar a que se produzcan nuevas necesidades sociales y educativas” (Alheit 1997, cit. en De Prado y Hernández, 1997, pág. 6).

Hoy en día el gran problema no radica solamente en la alta tasa de desempleo y en la falta de recursos que propicia la ausencia de trabajo, bajo nuestro punto de vista el gran problema radica en la falta de expectativas y de porvenir que propicia no tener un plan para encarar y hacer frente a esta situación. A continuación recogemos una aportación de Cabello que respalda esta perspectiva:

El problema en la actualidad no estriba, siquiera, en la falta de claridad que produce una situación adversa en el terreno laboral. La dificultad es que tampoco están claros los mecanismos por los cuales se puede hacer frente y superar esa situación. Entre las repercusiones que ello conlleva, quizá la más preocupante sea que los jóvenes viven sin poder realizar un plan de vida a medio o largo plazo, con la consiguiente incertidumbre que esta situación genera (Cabello 2009: 247).

Consecuentemente la educación, especialmente la que tiene lugar durante la adultez, ha de dar respuestas a estas nuevas necesidades, no centrándose únicamente en el aspecto instructivo. Debe propiciar estrategias que ayuden a los individuos a hacer frente a la situación de inestabilidad y falta que futuro que se plantea como consecuencia de la ausencia de trabajo y de perspectivas para poder encontrarlo.

Como hemos visto antes, este tipo de educación debe apoyarse en una metodología sustancialmente diferente a la que se emplea en la educación de los niños. Debería ser una metodología que tratase de redescubrir las potencialidades de los aprendizajes de la vida cotidiana de las personas adultas y que, partiendo de éstas, se sistematizaran las experiencias. Tampoco debemos olvidar que ha de ser un proceso educativo, no meramente adiestrador. Es decir, se debe capacitar a las personas para dar respuestas por sí mismas, no para repetir las respuestas emitidas por otros. Como hemos dicho anteriormente esto no quiere decir que no pueda haber, también, un componente de instrucción; lo que queremos decir es que éste no debe ser el protagonista sino el proceso educativo. En este sentido resulta de gran interés la aportación de Paulo Freire sobre el papel de la experiencia y de cómo esta influye en procesos de educación de adultos:

La reflexión sobre la experiencia está también conectada con el desarrollo de la conciencia, con la “concienciación” como proceso de reconocimiento de la posición del hombre en relación con el mundo, capaz de interactuar con él, de

buscar explicaciones científicas y críticas de los fenómenos y de los problemas, de desarrollar –de ese modo- la propia humanidad (Freire, 1971, citado en Reggio 2010).

Es este proceso de concienciación del individuo el que ha de llevarle a reinterpretar lo que viene definido, lo incuestionable, lo que forma parte del arquetipo de la sociedad postindustrial en la que vivimos. Así las cosas ha de llevarle a reconstruir su posicionamiento frente al mundo, y en el caso del tema que aquí nos ocupa, frente al mundo laboral y empresarial.

5. Conclusiones

A lo largo de estas páginas hemos realizado un recorrido por las diferentes teorías del conflicto laboral y social poniéndose de manifiesto cómo el centro de trabajo se erige en un centro principal del conflicto dentro del mundo capitalista. También se ha comentado cómo el capital puede llegar a subordinar la voluntad de los trabajadores de cara a conseguir una mayor tasa de beneficios, lo cual no es óbice para que los trabajadores se organicen y presten oposición a estos intereses, en principio, contrapuestos de cara a construir un nuevo escenario que pueda beneficiar a ambas partes.

Independientemente de los distintos tipos de categorizaciones bajo las que se puede presentar el conflicto laboral resulta ser un aspecto inherente al propio sistema de producción capitalista actual, donde el conflicto laboral tradicional está dejando paso a nuevas formas de conflicto donde éste se presenta como anónimo y des institucionalizado como consecuencia de la pérdida de conciencia de clase de los trabajadores. Así las cosas, el planteamiento liberal dominante en nuestros días presenta al conflicto como algo decadente que dificulta y entorpece la creación de empleo promovándose su deslegitimación.

Es aquí donde entra en juego la formación de trabajadores y la educación de adultos como proceso dirigido a dar respuestas personales ante las situaciones que se encuentran los individuos. Desde nuestro punto de vista la formación de los trabajadores debe ir enfocada a construir estas respuestas de modo colectivo, dedicando tiempo suficiente a la reflexión y a la búsqueda de soluciones comunes.

Como hemos comentado, hace ya tiempo que la sociedad no se aglutina en torno a familias tradicionales donde el hombre trabaja 40 años en la misma empresa; la falta de estabilidad laboral, el trabajo precario, el paro de larga duración, el desempleo juvenil y la falta de perspectivas hacen que el conflicto laboral se diluya en una gran masa de nuevos parias que ni siquiera tienen aún conciencia de clase ya que están a la espera de que la mano invisible les devuelva su anterior situación de bienestar si es que acaso algún día la tuvieron. Parafraseando nuevamente a Alheit (1997) son sólo “unos pocos los que producen y amasan cada vez más riqueza, y muchos los que se empobrecen cada día más(...)” lo cual precisa nuevas respuestas a estas nuevas necesidades sociales y educativas.

El problema principal no creemos que sea siquiera la falta de empleo sino la falta de expectativas. En otras palabras, no están claros los mecanismos por los cuales se puede hacer frente y superar esa situación. Es aquí donde irrumpe con fuerza el concepto de concienciación planteado por Freire (1971) como proceso de reconocimiento de la posición del hombre en relación con el mundo capaz de interactuar con él y de transformarlo.

Bibliografía

- Alonso, L. E. (2000): *Trabajo y postmodernidad: el empleo débil*. Madrid: Fundamentos.
- Alonso, L. E. y Blanco, J. (1999): “La transformación de las bases del conflicto social”. En Miguélez, F. y Prieto, C. (Coords.): *Las relaciones de empleo en España*. Madrid: Siglo XXI, pp. 347-374.
- Braverman, H. (1987) (8ª ed.): *Trabajo y capital monopolista: La degradación del trabajo en el siglo XX*. México: Nuestro Tiempo.
- Burawoy, M. (1989): *El consentimiento en la producción. Los cambios del proceso productivo en el capitalismo monopolista*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Cabello, M.J. Y Ramos, F.J. (2009). “Protección social e inserción laboral de trabajadores jóvenes con carencias de titulación y cualificación”. *Revista de Educación*, (349): 243-267
- Collado, M., Pérez, V. Y Lucio-Villegas, E. (1994). “Reflexiones sobre la política de educación de adultos en Andalucía”. En Requejo Osorio (Ed.), *Política de educación de adultos*, pp. 113-161. Santiago de Compostela: Ed. Tórculo
- Coser, L. A. (1961): *Las funciones del conflicto social*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Coser, L. A. (1970): *Nuevos aportes a la teoría del conflicto social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dahrendorf, K. (1974) (3ª ed.): *Las clases sociales y su conflicto en la sociedad industrial*. Madrid: Herder.
- De Prado R. Y Hernández, R. (1997). “Entrevista con Peter Alheit”. *Revista Diálogos, Educación y formación de personas adultas*, (9), pp. 5-13.
- Edwards, P. K. (1990): *El conflicto en el trabajo. Un análisis materialista de las relaciones laborales en la empresa*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
- Edwards, P. K. y Scullion, H. (1987): *La organización social del conflicto laboral. Control y resistencia en la fábrica*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

- Edwards, R. (1983): “Conflicto y control en el lugar de trabajo”. En Toharia, L.: *El mercado de trabajo: Teorías y aplicaciones. Lecturas seleccionadas*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 141-155.
- Friedman, A. (1977): *Industry and labour : class struggle at work and monopoly capitalism*. London :MacMillan
- Fumagalli, A. (2010): *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Hyman, R. (1981): *Relaciones industriales. Una introducción marxista*. Madrid: Blume.
- Kerbo, H. (2010): *Estratificación social y desigualdad. El conflicto de clases en perspectiva histórica y comparada*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Kólher, H.-D. y Martín, A. (2005): *Manual de la Sociología del Trabajo y de las Relaciones Laborales*. Madrid: Delta.
- Lebowitz, M.A. (2005): *Más allá de El capital. La economía política de la clase obrera en Marx*. Madrid: Akal.
- Marglin, S.A. (1977): “Orígenes y funciones de la parcelación de tareas. ¿Para qué sirven los patronos?” En Gorz, A. (Ed.): *Crítica de la división del trabajo*. Barcelona: Laia.
- Marx, K. (2000): *El Capital. Crítica de la Economía Política*. Madrid: Akal, 8 Volúmenes.
- Marx, K. (2003): *El Dieciocho Brumario*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marx, K. y Engels, F. (1998): *Manifiesto del Partido Comunista*. Barcelona: Crítica.
- Reggio, P. (2010). *El cuarto saber. Guía para el aprendizaje experiencial*. Xàtiva: Edicions del Crec.

6. MEDIACIÓN NARRATIVA EN FORMACIÓN DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

José Manuel Lavié-Martínez
Universidad de Sevilla

José González-Monteagudo
Universidad de Sevilla

M. Teresa Padilla-Carmona
Universidad de Sevilla

Maria F. Freda
Universidad Federico II de Napoli

Resumen

Esta comunicación presenta el desarrollo y resultados de un proyecto europeo denominado *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*.

INSTALL pretende promover la igualdad y la cohesión social, centrando sus esfuerzos en la prevención del abandono universitario entre aquellos estudiantes que no alcanzan todo su potencial educativo por presentar algún tipo de desventaja personal, social, cultural o económica.

El objetivo de INSTALL consiste en promover la adquisición de la competencia clave de *Aprender a Aprender* en la universidad mediante el desarrollo y puesta en práctica de una metodología innovadora, el itinerario de Mediación Narrativa (NMP), dirigida a grupos de estudiantes con desventaja. Por ello, en primer lugar, abordamos el concepto de mentalización sobre el cual se basa la metodología de mediación narrativa. La mentalización es una competencia reflexiva que alude a la capacidad para entender los propios estados mentales así como los de los demás (Fonagy, 2002).

Posteriormente, describimos cómo hemos aplicado la metodología NMP en un total de cuatro grupos de estudiantes, a través de siete sesiones en las que se trabaja con cuatro módulos narrativos (Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal) y se usan

diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de metalización, y ayudar así a incrementar el rendimiento y finalizar los estudios. Finalmente, se describen los principales logros y resultados de la aplicación del itinerario de mediación narrativa en el conjunto de los estudiantes que han participado en el proyecto, y se realizan algunas reflexiones sobre su aplicación en otros contextos.

Palabras clave

Estudiantes en desventaja; estudiantes no tradicionales; inclusión social; mediación narrativa; educación universitaria.

1. Introducción

El sistema universitario español es relativamente abierto en tanto que las estadísticas muestran que cada vez más acceden a las universidades públicas estudiantes cuyo perfil es más diversificado respecto al alumnado tradicional. Por ejemplo, de acuerdo con los datos más recientes proporcionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013), el 29.9% de los estudiantes universitarios tienen 25 años o más, siendo especialmente destacable el hecho de que la tasa de crecimiento en la última década de este perfil de estudiantes es del 167.6%. Asimismo, uno de cada cuatro estudiantes tiene al menos un progenitor con un nivel educativo bajo (Orr, Gwosć y Netz, 2011). De acuerdo con Eurostudent IV, el sistema universitario español se clasifica como *en transición*, pues existe escasa representación de estudiantes procedentes de familias con escaso nivel de formación, aunque el porcentaje de estudiantes procedentes de un nivel educativo superior es relativamente bajo.

Según un informe de la CRUE (2012), en las universidades españolas la tasa de abandono de estudios es del 13.8%, aunque esta cifra es variable según el ámbito de especialización, pudiendo alcanzar el 28.8% en las carreras del ámbito humanístico. El mismo informe señala también que la tasa de rendimiento (relación entre el número de créditos superados respecto al número de créditos en que se matriculan) de nuestros estudiantes no es todo lo óptima que cabría esperar (72.1%), siendo especialmente destacable que en los primeros cursos (alumnos que han superado menos de 60 créditos) alcanza valores demasiado bajos (48.1%).

Cabe pensar que el rendimiento de los estudiantes no tradicionales puede verse afectado por sus peculiares condiciones sociales, familiares y educacionales. Por lo tanto, no basta con facilitar su acceso a los estudios universitarios, sino que también es necesario apoyar su progreso académico. Un informe de la OCDE (Santiago et al., 2009) sugiere que se presta escasa atención al progreso del estudiante en los estudios terciarios, existiendo

poco apoyo especial o medidas de seguimiento para ayudar a aquellos estudiantes que experimentan más dificultades.

En este trabajo presentamos el desarrollo y resultados de un proyecto europeo denominado *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*. INSTALL pretende promover la igualdad y la cohesión social, centrando sus esfuerzos en la prevención del abandono universitario entre aquellos estudiantes que no alcanzan todo su potencial educativo por presentar algún tipo de desventaja personal, social, cultural o económica.

El proyecto promueve la adquisición de las competencias clave para aprender a aprender en el ámbito universitario a través del desarrollo e implementación de un curso de formación centrado en las herramientas narrativas. Esta metodología narrativa se dirige a apoyar el desarrollo de una competencia reflexiva, y se basa en la mentalización de la experiencia de aprendizaje por parte de los individuos.

El proyecto INSTALL tiene dos objetivos principales:

- Conseguir que los estudiantes universitarios desarrollen competencias que utilizarán durante su trayectoria educativa de la Universidad, así como en el mundo del trabajo.
- Contribuir a la disminución del fenómeno del abandono de estudios a través de formas innovadoras de mediación narrativa. El objetivo es facilitar que los estudiantes en desventaja puedan aprovechar plenamente los beneficios de la educación superior en una perspectiva de aprendizaje permanente.

En los siguientes apartados desarrollamos los aspectos esenciales de la formación que ha promovido INSTALL en un grupo de estudiantes en desventaja de la universidad de Sevilla. En primer lugar, sintetizamos las bases teóricas desde las cuales se sustenta la estrategia de mediación narrativa que constituye la principal innovación del proyecto. Posteriormente, se explica el itinerario de mediación narrativa y cómo este ha sido trabajado en un curso de formación. Finalmente, presentamos los principales resultados alcanzados por los participantes en la experiencia.

2. Mediación narrativa para aprender a aprender

En este apartado, abordamos la fundamentación teórica del proyecto INSTALL, que se basa en la mediación narrativa como estrategia para favorecer un aprendizaje autónomo susceptible de mejorar la inclusión educativa y social de los estudiantes en situación de desventaja.

Como instrumento de formación, las herramientas narrativas estimulan la producción y apropiación del conocimiento, permiten la aplicación del conocimiento disciplinar a los contextos personales y sociales cercanos, y tienen una gran fuerza motivadora. Debido a todo esto, las historias de vida son útiles para potenciar la

motivación en contextos de aprendizaje, centrados en la vida de los estudiantes, favoreciendo así un nivel de formación capaz de integrar las dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. Estos métodos tienen mucho que aportar a la enseñanza en materia de ciencias sociales como la antropología cultural, los estudios culturales, la sociología, la pedagogía, la psicología, el trabajo social y la comunicación, y más allá de estas disciplinas. El aprendizaje por experiencia y la interacción comunicativa, constituyen la base para el aprendizaje y el cambio (Steiner, 2003; Naranjo, 2004). A través del aprendizaje, el alumno se desplaza simbólicamente de la dependencia a la autonomía, de la pasividad a la actividad, del egoísmo al altruismo, de la auto-rechazo a la auto-aceptación, de la imitación a la originalidad, de la estrechez de sus intereses a una mayor amplitud de los mismos (Fraser, 1995). En esta perspectiva, el intercambio de escritos autobiográficos y narraciones en voz alta en grupos pequeños a menudo promueve el apoyo y la comprensión para que los participantes reflexionen sobre sus vidas, en un ambiente informal de intercambio (Biesta et al, 2011; Dominicé, 2000).

La mediación narrativa se basa en el concepto psicológico de la mentalización que es la capacidad de comprenderse a sí mismo o el estado mental de otra persona. La mentalización, también conocida como la competencia reflexiva o función reflexiva (Fonagy, 2002; Allen & Fonagy, 2008; Meehan et al, 2009), a nivel universitario, permite a las personas tomar conciencia de sus estados mentales, así como de los estados mentales de los demás (pensamientos, creencias, emociones, deseos, motivaciones) y reconocer, elaborar y modular emociones a lo largo del proceso de aprendizaje. La mentalización es clave para que los aprendices utilicen estratégicamente las acciones cognitivas relacionadas con cada estado mental (interpretar, razonar, anticipar, recordar, codificar), para comunicarse de manera eficaz y para interactuar con otros.

Según Fonagy (2002), la mentalización es una capacidad imaginativa en el sentido de que permite a las personas imaginar e interpretar los estados mentales de sí mismas y los demás. Entendida como una función y no un rasgo de la personalidad, la mentalización es una competencia y se puede desarrollar dentro y a través de las relaciones interpersonales. La competencia reflexiva/mentalización permite al individuo conectar los estados mentales y los comportamientos. Comienza a desarrollarse en el niño a partir de los 3 a 4 años, conforme este va entendiendo que las acciones de su/sus padres están motivadas por sus estados mentales. Su desarrollo solo puede tener lugar dentro y a través de las relaciones de apego seguras con las figuras parentales o figuras con una función importante (cuidadores).

Sin embargo, la mentalización puede desarrollarse, mejorarse y promoverse durante todo la vida de la persona, en el contexto de sus relaciones significativas con los cuidadores sustitutos, como los maestros, los adultos significativos, educadores, terapeutas, etc. Por tanto, la mentalización tiene una fuerte connotación interpersonal, en tanto que se activa y desarrolla dentro de relaciones en las que el cuidador tiene un papel muy activo. Asimismo, la reflexividad implica también la comprensión de los estados mentales de los demás; la reflexividad no está completa si no existe un análisis de dichos estados.

Los estudios en este campo se han centrado en la intervención con niños que son víctimas de acoso escolar y, en general, con personas que han experimentado violencia y

abuso dentro de la familia y de la escuela, o que tienen un déficit en su capacidad de mentalización (Fonagy et al., 2009). Estos autores han hecho hincapié en el importante papel de la mentalización en la mejora de los procesos de aprendizaje, y han demostrado, a través de una extensa investigación, que el desarrollo de la mentalización en los niños que participan en programas de mentalización en la escuela ha propiciado una mejora en los procesos de aprendizaje y el consiguiente aumento de su rendimiento escolar. De hecho, a través de la creación de una relación de confianza (= mentalización) con un cuidador de mentalización (como un docente capacitado en el avance en los supuestos teóricos y metodológicos de la mentalización), el estudiante puede verse a sí mismo como un individuo capaz de "producir", no solo un comportamiento agresivo, sino también conductas de adaptación. El maestro o instructor ofrece al niño/estudiante una base segura cuando le ayuda a reflexionar sobre sí mismo, sus estados mentales y los estados mentales de los demás, que están en la base de su comportamiento disfuncional, aprendiendo así a comprender posibles alternativas a sus conductas.

A pesar de la gran cantidad de estudios e intervenciones llevadas a cabo en contextos de formación, son escasos los estudios enfocados a promover la mentalización en un contexto académico. En particular, el estudio de Padykula y Horwitz (2011) se centró principalmente en los métodos para medir la función reflexiva de los estudiantes de trabajo social en el contexto académico. Afirmaron que es posible medir la mentalización utilizando indicadores tales como la empatía y las habilidades interpersonales, que son considerados como componentes importantes de esta, y las competencias que se espera que los estudiantes de trabajo social adquieran durante su formación universitaria.

Ante la escasez de intervenciones e investigaciones sobre mentalización en un contexto académico, INSTALL pretende ser una intervención innovadora que promueve la función reflexiva de los estudiantes universitarios. INSTALL permite al alumno desarrollar una competencia reflexiva que le facilite aprender a aprender de una manera estratégica y adaptada a su contexto.

3. Método

El curso de mediación narrativa que se ha implementado desde el proyecto, tiene como objetivo desarrollar y mejorar el aprendizaje de competencias clave. La metodología se apoya en cuatro módulos narrativos (*Metafórico, Iconográfico, Escritura y Corporal*) y usa diferentes canales sensoriales para facilitar el proceso de mentalización en los estudiantes, y para ayudarlos a incrementar su rendimiento y finalizar sus estudios (ver figura 1).

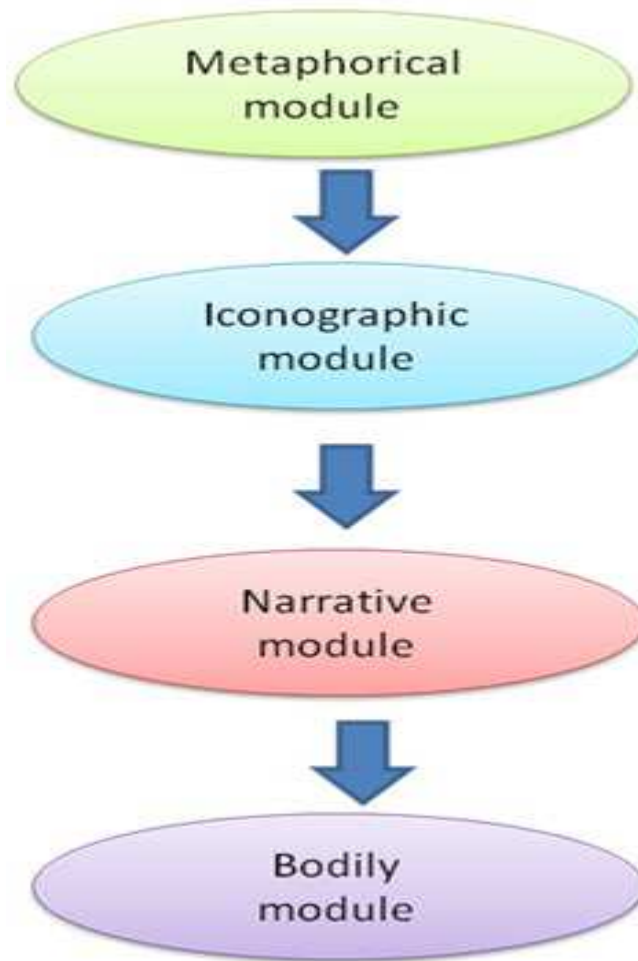


Figura 1. Itinerario de Mediación Narrativa

3.1. Participantes

El grupo objetivo del proyecto es el de los estudiantes universitarios que cumplen con dos criterios esenciales relativos al rendimiento académico (estudiantes que llevan retraso en la realización de sus cursos y exámenes, y/o estudiantes con un promedio de notas bajo) y a factores personales (como: tener bajos ingresos, vivir lejos del domicilio familiar, o en entornos rurales, tener un promedio bajo en las notas de educación secundaria, pertenecer a una minoría étnica, trabajar a tiempo completo, parcial u ocasionalmente, tener responsabilidades familiares, ser mayor de 25 años, proceder de una familia con bajo nivel educativo, ser un estudiante de primera generación).

El tamaño óptimo de los grupos es de 20 participantes. Tras ofertar la formación a todo el alumnado de la universidad de Sevilla, finalmente han participado un total de 47 estudiantes en cuatro grupos distribuidos en dos ediciones del curso. En la primera edición participaron 29 estudiantes (14 en el grupo de mañana y 15 en el de tarde). Tras esta primera aplicación, se hicieron introdujeron leves modificaciones en el diseño formativo a fin de mejorarlo a partir de las evaluaciones de los estudiantes y de los formadores. Con

posterioridad, se hizo una segunda aplicación en la que participaron 18 estudiantes (9 en el turno de mañana y 9 en el turno de tarde).

3.2. Desarrollo metodológico

En cada aplicación, los cuatro módulos se implementan en un ciclo de siete reuniones llevadas a cabo por los Formadores de Grupo Narrativo (NGTS) que han sido entrenados en el uso de la metodología (Freda, 2014). Si bien varían los contenidos, el esquema de trabajo (circuito metodológico) en cada sesión es el mismo y aparece representado en la figura 2.



Figura 2. Desarrollo de las sesiones

Así, cada sesión comienza con un input diferente según el código discursivo que se trabaja (metáforas, imágenes, escritura o cuerpo). A través de cada código discursivo se ofrece a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre su experiencia en la universidad, en ocasiones, desde una perspectiva sincrónica, focalizada en puntos temporales concretos (por ejemplo, los exámenes), y en otras ocasiones desde un enfoque diacrónico, que implica recorrer toda la experiencia académica. A partir de este estímulo, el estudiante reconstruye su experiencia a nivel individual y después a nivel colectivo por medio del debate grupal y el contraste de experiencias. El circuito metodológico se repite en cada módulo con un progresivo nivel de profundidad. Para apoyar este proceso existe un Dossier de materiales para el estudiante (Freda, 2014).

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

En la figura 3 se presentan los contenidos de los diferentes módulos. Como se puede apreciar, la metodología incorpora un cada vez mayor nivel de implicación del alumno, en tanto que se empieza con códigos discursivos poco invasivos (lemas e imágenes) y se van introduciendo niveles más complejos para la reflexión (narraciones y cuerpo).

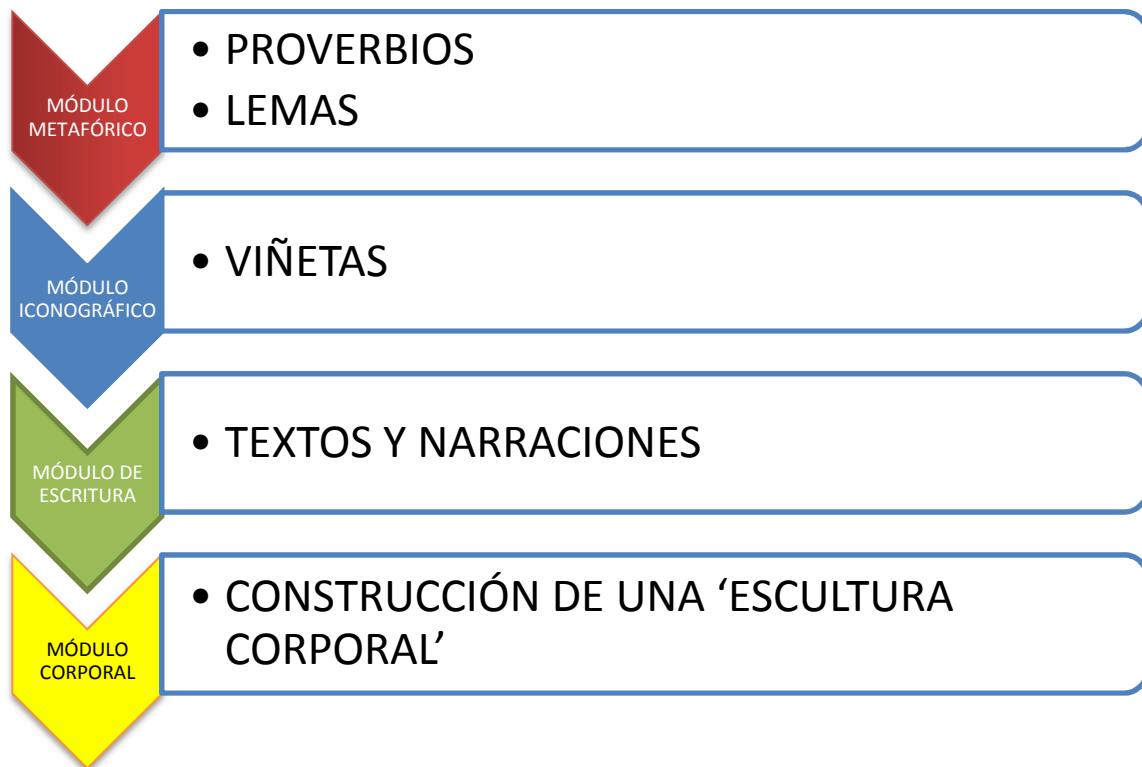


Figura 3. Contenidos de los diferentes módulos

De forma global, la metodología ofrece a cada estudiante la oportunidad de comenzar a pensar en sí mismo como un sujeto activo, capaz de influir eficazmente en su carrera universitaria. Además, la combinación de los cuatro códigos narrativos permite aumentar la comprensión del significado de la experiencia universitaria, a la vez que estimula los diferentes niveles del proceso reflexivo.

Un aspecto esencial es el trabajo grupal, que anima a los estudiantes a encontrar distintos significados de su experiencia al activar distintos puntos de vista. Se trata de un intercambio que promueve la identificación de puntos comunes y/o diferenciales, lo que permite entender los estados mentales propios y de los demás. El grupo de iguales no solo da consejos y apoyo, sino que también se constituye en un espejo sobre el que reflejar la propia experiencia.

3.3. Evaluación

Todo el proceso formativo ha sido evaluado a través de diferentes medios. Por un lado, los formadores debían cumplimentar una hoja de registro del proceso formativo durante el desarrollo de las diferentes sesiones en la que daban cuenta de sus impresiones generales de la experiencia en su día a día. Al final del curso, los formadores también cumplimentaban el cuestionario final en el que se recaba toda la información descriptiva sobre cómo se ha desarrollado el curso y las opiniones del formador sobre el mismo.

En cuanto a los estudiantes, los instrumentos de evaluación se han centrado en aspectos y momentos diferentes:

- 1) Formulario de entrada (aplicado antes del curso), para identificar si los estudiantes cumplían los criterios de selección establecidos respecto del rendimiento y sus características sociales.
- 2) Escala de reflexividad (antes y después del curso), que consiste en un instrumento que permite medir la competencia reflexiva a partir de las narraciones de los estudiantes.
- 3) Diferenciales semánticos (antes y después del curso), para explorar las actitudes iniciales y finales sobre sí mismos, sus estudios, etc.
- 4) Cuestionario de satisfacción (después del curso), centrado en conocer las valoraciones de los estudiantes sobre la experiencia formativa en la que han participado.
- 5) Cuestionario de seguimiento (seis meses después del curso), en el que a través de preguntas abiertas y preguntas tipo Likert se recaba información sobre la evolución académica y social que ha tenido el alumnado después de participar en el curso.
- 6) Entrevista de seguimiento (seis meses después del curso), en la que, con un formato abierto y en profundidad, se indaga sobre cómo el curso ha mejorado su experiencia en la universidad.

La información recabada a través de estas estrategias ha permitido, por un lado, mejorar la propuesta formativa de la primera a la segunda edición (evaluación del proceso) y, por otro, determinar los resultados conseguidos por esta en cuanto a competencias de los estudiantes (evaluación de resultados).

4. Resultados

En esta comunicación, nos centramos en presentar los resultados de las entrevistas de seguimiento, ya que esta estrategia nos ofrece una información rica y en profundidad de las experiencias de los/as estudiantes una vez transcurridos seis meses de su participación en el curso.

Al relatar su experiencia formativa, hay dos cuestiones que emergen de forma destacada en los testimonios de los participantes.

En primer lugar, todos relatan cierta confusión inicial en cuanto a la dinámica formativa que implica el itinerario de mediación narrativa (NMP), y la consiguiente

confrontación con sus expectativas de partida. Tanto en las evaluaciones como en las entrevistas mantenidas, los participantes relatan su idea inicial de estar matriculados en un curso sobre técnicas de estudios. A medida que transcurren las primeras sesiones van comprobando que la metodología adoptada en el curso les exige un modo de participación distinto al que están acostumbrados. En algunos de ellos, esta confusión persiste durante el resto de sesiones, y se convierte en frustración por no ver cumplidas sus expectativas iniciales sobre lo que significaría trabajar la competencia de “aprender a aprender”. La mayoría, en cambio, consiguen engancharse progresivamente en el enfoque narrativo y en las distintas técnicas de reflexividad que se van proponiendo:

Todos los que fuimos al curso pensamos que iba a ser otra cosa completamente, e íbamos todos buscando esto, que era lo que realmente necesitábamos, unas técnicas de estudios, unas formas de controlar los nervios, por decirlo de alguna manera, de cómo estudiar, de cómo... cuando lo hablábamos allí, que estábamos en los pasillos esperando a alguien, todo el mundo decíamos, pero esto no es lo que esperábamos (Entr. 3).

En segundo lugar, se constatan también diferencias relevantes en los niveles de satisfacción y aprovechamiento de esta experiencia formativa, en parte como consecuencia de lo anterior:

Pero sí que es verdad que a mí me dio la sensación de que muchos de los alumnos estaban ahí... al encontrarse con la decepción de no ser lo que esperaban, como que lo dieron todo por perdido. Y ya iban por... “me dan créditos de libre configuración, voy y ya está”. Entonces había un contraste bastante amplio entre los que iban verdaderamente porque se sentían mal o que querían así... de esto, que los que iban sólo por los créditos (Entr. 2).

Esta diferencia en los niveles de aprovechamiento del curso no sólo se manifiesta en las actitudes hacia la metodología narrativa en la que se basa en el curso. En algunos casos hay evidencias de ganancias significativas en la capacidad de reflexividad de los participantes, medida a través de una escala que se aplica a sus relatos sobre la experiencia universitaria antes y después de la formación.

Entre los principales beneficios que los participantes asocian con su experiencia formativa destacan claramente tres elementos:

- a) La mejora de la imagen que tienen de sí mismos/as como estudiantes. En líneas generales, casi todos los participantes coinciden en señalar que el curso les ha ayudado a reelaborar de forma más positiva la visión de sí mismos en tanto que universitarios, así como de sus posibilidades de transformar su propia trayectoria académica. En este sentido, sus palabras están impregnadas de cierto optimismo en cuanto a la responsabilidad que tienen para mejorar su rendimiento académico.

Nos unificamos todos en decir: todos han pasado por esta fase, entonces vamos a colaborar de manera en que cada uno modifique cada postura de la manera en la

que ha podido verlo, ha podido sentirlo, y vernos tanto como estábamos, como estamos y a lo que queremos llegar (Entr. 2).

- b) El aumento de la capacidad de análisis de su propia trayectoria académica. Son capaces de pensar de manera más positiva sobre sí mismos, en parte, porque poseen más herramientas de auto-análisis. Pueden discernir con mayor claridad cuáles son los elementos que parecen estar incidiendo en su desempeño académico, y qué parte de control personal pueden ejercer sobre ellos para tratar de mejorarlo.

Sabía cuál era el foco o creía saber cuál era el foco, pero no tenía manera de enfocararlo, de meterle mano a lo que es la cosa. Sabía que tenía poca motivación, a pesar de que estaba en la carrera que sabía me gustaba, que desde siempre he querido hacer y que no he perdido ganas de seguir haciéndola, pero me faltaba algo que me empujara en el día a día. La motivación a largo plazo la tenía muy clara, pero no tenía una pequeña motivación. Entonces, pues sí que me ha ayudado en eso. Más que en ver el problema, que creo que ya lo sabía, en poder agarrarlo y decir: ‘no me vas a llevas tú a mí, te voy a llevar yo a ti (Entr. 2).

- c) El desarrollo de pautas de integración y autonomía en su rol como estudiantes universitarios. En general, aseguran estar adoptando un papel más activo como estudiantes, haciendo uso de servicios o facilidades que antes no solían considerar. Similarmente, su actitud en clase es más participativa. Y, más allá del funcionamiento académico, se sienten también más integrados en la dinámica social de la universidad.

He estado hablando con el profesor, intento ir a tutorías antes intentaba sentarme la ultima porque me da muchísima vergüenza, no levantaba la mano para preguntar nada, no salía a corregir nada, prácticas, intentaba entregar los menos casos prácticos posibles, cuando decían “el caso práctico se va a corregir el clase” por si me sacaban. Y este segundo cuatrimestre me he sentado en primera fila, he levantado la mano cada vez que tenía dudas, he entregado todos los casos prácticos que me han puesto, si me han llamado para salir, he salido (Entr. 3).

Me ha servido también, con los compañeros de la universidad. Eso es verdad, se me iba a olvidar. Con los compañeros de la universidad ahora incluso tengo más relación. Parece que he aprendido a conocer sus necesidades, también. He aprendido también a cómo hablar con ellos y a lo mejor ayudarlos cuando están en una situación de apuro. Entonces, el poder ayudarlos, compartir experiencias, es como si no acabara nunca el curso al fin y al cabo, porque dentro de ti siempre tienes ese sistema ya creado de autoayuda y de ayuda a la gente (Entr. 1).

Agradecimientos

Esta es una publicación parcial del proyecto europeo *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL* (Erasmus Multilateral Projects, nº 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN), dirigido por Dr. Paolo Valerio y Dra. Maria Francesca Freda de la Universidad Federico II de Nápoles, y en el que han participado además los siguientes socios: National School of Political and Administrative Studies (Romania), University of Ireland in Maynooth (Ireland) y la Universidad de Sevilla. La información y perspectivas que se ofrecen en esta comunicación reflejan el punto de vista de los/as autores/as, no la opinión oficial de la Unión Europea. Ni las instituciones ni las personas individuales de la Unión Europea se hacen responsables del uso de la información que se presenta aquí.

Bibliografía

- Allen, J. A. y Fonagy, P. (2008). *Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Biesta, G. J. J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J., y Goodson, I. F. (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. London/New York: Routledge.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fonagy, (2002). *Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D. y Sargent J. A. (2009). "A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-focused Psychiatric Consultation and a School Systems-focused Intervention to Reduce Aggression". *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 607-616.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Freda, M. F. (Ed.) (2014). *Install. Innovative solutions to acquire learning to learn. Operational manual and guidelines for the narrative group trainers*. Roma: Aracne.
- Meehan, K. B., Levy, K. N., Reynoso, J. S., Hill, L.L. y Clarkin, J. F. (2009). "Measuring Reflective Function with a Multidimensional Rating Scale: Comparison with Scoring Reflective Function on the AAI". *Journal of American Psychoanalytic Association*, 57, 208-213.
- Michavila, F. (Dir.) (2012). *La universidad española en cifras*. Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas. Disponible en http://www.crue.org/Publicaciones/Documents/UEC/LA_UNIVERSIDAD_ESPA_NOLA_EN_CIFRAS.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español*. Madrid: MECD. Disponible en http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/DATOS_CIFRAS_13_14.pdf

Naranjo, C. (2004). *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Vitoria: La Llave.

Orr, D., Gwosć, C. y Netz, N. (2011): *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of indicators. Final report. Eurostudent IV 2008–2011*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Padykula, N. L. y Horwitz, M. (2011). “Using Psychodynamic Concepts to Measure Interpersonal Competencies during Social Work Training”. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 9, 1, 48-61.


Santiago, S., Bruner, J.J., Haug, G., Malo, S. & Pietrogiacomo, P. (2009). *Review of tertiary education in Spain*. Paris: OCDE.

Steiner, C. (2003). *La educación emocional*. Madrid: Punto de lectura.



SEGUNDA PARTE:

Intervención y diversidad
de la mediación social



7. COMPETENCIAS PSICOSOCIALES DEL PROFESIONAL DE LA MEDIACIÓN: LA CLAVE PARA OFRECER UN SERVICIO DE CALIDAD

Miriam Benítez
Universidad de Huelva

Resumen

La figura del mediador está ocupando un papel relevante en diversos ámbitos de nuestra sociedad. Sin embargo, son escasos los estudios que se centran en analizar cuáles son los factores y competencias que influyen en el proceso y que contribuyen a ofrecer servicios de calidad. Desde una perspectiva teórica y psicosocial, este trabajo realiza un análisis y sistematización de la literatura previa, con el objetivo de ofrecer un modelo que muestre cuáles son los factores psicosociales más relevantes que facilitarán los procesos de mediación. En concreto, se destacan las competencias psicosociales del mediador; habilidades de comunicación, habilidades de gestión emocional y habilidades de gestión del conflicto y negociación. Para ello, se tienen en cuenta la influencia de ciertos recursos personales (capital psicológico positivo e inteligencia emocional) y otros factores, tales como, la comediación en equipos interdisciplinarios caracterizados por la confianza entre sus miembros y las habilidades de planificación y coordinación. Se concluye, indicando la importancia de constatar empíricamente el modelo propuesto y haciendo hincapié en la necesidad de capacitar a los futuros mediadores mediante la formación práctica en competencias fundamentales para ofrecer una mediación de calidad.

Palabras clave

Competencias psicosociales; mediación; comediación; calidad de servicio.

1. Introducción

Tal como muestran diversos artículos (v. g., Benítez, Medina y Munduate, 2011; Giebels y Janssen; 2005; Munduate y Martínez, 2004; Ury, 2005), el conflicto interpersonal es un fenómeno natural inherente a las relaciones sociales. Los seres humanos, a causa de

nuestras diferencias en la interpretación del contexto, tenemos opiniones distintas a las de otras personas, ya sea en el ámbito laboral o en el personal. En este sentido, son numerosos los aspectos sobre los que podemos discrepar en el día a día. Por ejemplo, a la hora de poner en marcha un proyecto de iniciativa empresarial los socios pueden divergir sobre la forma de llevar a cabo una tarea, las herramientas o recursos a utilizar; en el ámbito familiar, la pareja primeriza puede opinar de forma distinta sobre los valores a inculcar en la educación de su hijo; los hermanos/as pueden tener diferentes pensamientos sobre cómo y dónde es mejor que vivan sus padres ya dependientes; los hijos/as atrapados en las situaciones de desahucio y obligados a volver al hogar paterno/materno pueden encontrar contradicciones a la hora de convivir de nuevo con sus progenitores etc. Por lo tanto, hay múltiples situaciones en las que se exponen opiniones diferentes de personas distintas.

En la literatura científica, el conflicto es definido como “la interacción de personas interdependientes que perciben objetivos incompatibles e interferencias mutuas en la consecución de estos objetivos “(Folger, 1997; p. 4). En palabras de Rahim (2011) es un estado interactivo que se manifiesta mediante la incompatibilidad, el desacuerdo o la diferencia dentro o entre unidades sociales. Para que exista conflicto, no sólo basta con que existan opiniones o pensamientos distintos, sino que; (a) debe existir una interdependencia entre las partes (en los ejemplos anteriores, los socios, la pareja y las familias dependen los unos de los otros para satisfacer sus necesidades, laborales o personales); (b) debe existir la percepción de un cierto grado de oposición en los fines perseguidos por las partes al tener intereses diferentes (hay que trabajar los sábados/sólo de lunes a viernes; papá y mamá en la residencia/ papá y mamá en nuestras casas por periodos de tiempo; nuestro hijo debe ir a un colegio privado/público; en casa se come a las 14:00/no queremos la imposición de horarios); y (c) las partes en conflicto deben interactuar entre ellas para dar a conocer esa discrepancia. En ocasiones, se ocultan puntos de vista diferentes (por miedo, vergüenza, pereza...) no pudiendo la otra persona conocer la existencia de la discrepancia. Esta situación, como veremos, cuando hace alusión a asuntos importantes, tiene consecuencias negativas para ambas partes.

Atendiendo a esta definición, está suficientemente contrastado que los conflictos son más numerosos ante situaciones que exigen un cambio o reajustes de intereses y cuando estas situaciones son vividas por las partes como periodos estresantes (Jehn y Mannix, 2001). En la sociedad actual se pueden apreciar numerosos escenarios de este tipo en distintos ámbitos: familiar, legal, empresarial, laboral, cívico, internacional, etc. La situación de crisis está provocando que ante la carencia de recursos económicos, empresas y personas se encuentren continuamente ante situaciones de interdependencia y de oposición de intereses. Así, lo reflejan los medios de comunicación en los que abundan las noticias de malestar, suicidios, huelgas y protestas de una sociedad que está acostumbrada a vivir el conflicto, no como una oportunidad de desarrollo, sino como un fenómeno negativo que causa ira y temor. A su vez, esta cultura del conflicto es alimentada por la falta de habilidades adecuadas para una gestión eficaz.

Ante esta visión pesimista del conflicto y la falta de habilidades para su gestión, la figura del mediador está ocupando un papel relevante en nuestra sociedad política, civil,

escolar, familiar y laboral. El mediador, mediante el fomento de la comunicación entre las partes, ayuda a que éstas conozcan los intereses y necesidades subyacentes en el proceso de la negociación (Moore, 1995); de esta manera, las personas afectadas por el conflicto tendrán la oportunidad de ser escuchadas, posibilitando un mejor entendimiento entre ellas y sintiéndose protagonistas del proceso. Así, la mediación permite basar esta solución en los verdaderos intereses de las partes, en vez de hacerlo sobre sus posiciones iniciales, elaborándose con mayor probabilidad acuerdos integrativos y favorecedores para ambos protagonistas. Por lo tanto, la mediación se presenta como un método alternativo de resolución de conflictos no adversarial más eficaz que otros sistemas y necesario para nuestra sociedad actual. Por ejemplo, el estudio realizado por Kelly (1996) muestra que los costes de divorcios contenciosos fueron un 134% superior que los divorcios llevados a cabo a través de la mediación.

Para que se cumplan esos porcentajes la mediación tiene que ser efectiva. Sin embargo, la mediación es una actividad no regulada, que puede ser puesta en marcha por cualquier profesional, independientemente de su titulación y de sus competencias; no existe un perfil profesiográfico adecuado, como en cualquier otra profesión, y hay un vacío legal. Unido a ello, nos encontramos que la formación en materia de mediación puede ser ofrecida por cualquier entidad, independientemente de su metodología y de su calidad de enseñanza. En base a este vacío, teórico y práctico, se plantea el objetivo de este estudio en el que se pretende mostrar cómo ciertas competencias y factores psicosociales son relevantes para ofrecer una mediación de calidad.

2. El concepto de mediación

Cuando las partes desean mantener o continuar una relación de intercambio, existen diferentes medios de gestionar o resolver un conflicto; las partes pueden intentar gestionar el conflicto de forma individualizada, conjuntamente, o recurriendo a una tercera parte (Munduate y Medina, 2011). Se recurre a una tercera parte cuando los negociadores no son capaces de llegar a un acuerdo entre ellas; la negociación se queda estancada (*stand by o impass*) y la solución no se encuentra definida (Benítez, León-Pérez y Medina, 2013), de forma que las únicas posibilidades son acudir directamente a los tribunales (vía judicial) o utilizar sistemas extrajudiciales como la conciliación, la mediación o el arbitraje.

Según el artículo 3 de la Directiva 2008/52/CE del Parlamento y del Consejo Europeo, de 21 de mayo de 2008, debe entenderse por mediación “un procedimiento estructurado en el que dos o más partes en conflicto intentan voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo sobre la resolución de su litigio con la ayuda de un mediador”. De manera resumida, podríamos indicar que la principal diferencia entre la conciliación y la mediación radica en el papel que ejerce la tercera parte. El conciliador es un mero facilitador de la comunicación entre las partes en conflicto. Sin embargo, el papel del mediador es más activo, ya que tiene el poder de intervenir en las discusiones y realizar sugerencias con vistas a llegar a un acuerdo. Por otro lado, en el arbitraje, las personas buscan la solución en la vía judicial, y es un tercero neutral quien toma la decisión que

resulta vinculante para las partes. Por lo tanto, en la mediación tanto el proceso como los resultados son controlados por los protagonistas del conflicto, lo que implica colaboración y conlleva que sus usuarios tengan un alto índice de satisfacción, en comparación con otros métodos de resolución de conflictos en los que interviene un tercero, tales como, el arbitraje o los tribunales (Pruitt y Carnevale, 2003). Así, el papel de facilitar la apertura de canales de comunicación entre las partes, con el objetivo de conocer los intereses y necesidades subyacentes, es una de las tareas más destacadas en el proceso de mediación. De esta manera, en la mediación las personas afectadas por el conflicto tendrán la oportunidad de ser escuchadas, posibilitándose un mejor entendimiento entre ellas y que se sientan protagonistas del proceso. Por tanto, la mediación permite basar esta solución en los verdaderos intereses en vez de hacerlo sobre sus posiciones iniciales, elaborándose acuerdos integrativos y favorecedores para ambos.

En resumen, mediante la mediación se proveen las bases para que las partes se sientan protagonistas tanto del proceso como de los resultados, y se produzca un mayor nivel de participación de las mismas en la toma de decisiones. Con ello se alienta la consecución de acuerdos que permitan dirimir las diferencias en los intereses subyacentes, propiciando que sean duraderas, poco costosas, percibidas como justas y que mejoren la satisfacción y la moral de las partes implicadas (Rodríguez-Piñero, Del Rey, y Munduate, 1993).

3. Modelo contingente de la mediación

Si analizamos la literatura científica sobre gestión del conflicto podemos observar la no existencia de claridad sobre la eficacia de la mediación frente a otras formas de gestión de disputas. Estas contradicciones pueden ser explicadas porque no se ha tenido en cuenta una perspectiva contingente de la gestión del conflicto. Es decir, no se han tenido en cuenta aquellas condiciones que pueden estar alterando el proceso de la gestión, tales como, el tipo o naturaleza del conflicto, las competencias del mediador o las características de las partes implicadas (Serrano, 1996).

Si nos centramos en la figura del mediador, son pocos los estudios los que han delimitado exactamente cuáles deben ser sus competencias. En este sentido, Kelly (1996) señaló la necesidad de plantear modelos de investigación que, tras un análisis empírico, demostraran cuáles son las intervenciones de los mediadores más eficaces (Serrano, 2008).

Considerar la mediación desde una perspectiva psicosocial, significa tener en cuenta tanto la influencia de los factores del contexto como las características personales que se ponen en marcha en la mediación. No podemos obviar que la labor del mediador es ofrecer un servicio que requiere una interacción continua con el cliente. Esto indica que las evaluaciones sobre el servicio recibido dependen, en buena medida, de los comportamientos, sentimientos y, en definitiva de habilidades psicosociales de dichos profesionales. Esto es especialmente relevante en la intervención de un mediador, del que se pretende un rol activo orientado a promover la solución integrativa de la controversia

por las propias partes mediante la mejora de la comunicación y el desarrollo de un ambiente seguro (Butts Griggs, 2008).

Según Billikopf (2004), las principales causas de que un conflicto no se resuelva de manera eficaz radican en; (a) querer explicar nuestro punto de vista primero, por considerarlo más importante; (b) ser ineficaces comunicadores, tanto como en la imprecisión de saber expresarnos correctamente como en no escuchar de forma empática; (c) no saber gestionar las emociones de manera correcta y dejar que las emociones negativas (tales como la ira) dominen la conversación y muestren expresiones incorrectas; (d) la falta de habilidades negociadoras, acostumbrados a la búsqueda de acuerdos distributivos y no integrativos. Por consiguiente, el mediador/a, además de tener los conocimientos básicos que requiere la disciplina, debe ser experto en actuaciones psicosociales (Pelayo, 2011), conociendo y manejando cada una de estas herramientas.

3.1. Habilidades de comunicación

Siguiendo a Alzate Sáez de Heredia y Merino Ortiz (*en prensa*), la mediación se define como “un proceso de comunicación que favorece la negociación asistida para tratar, gestionar e incluso resolver una amplia variedad de conflictos, bien sean de relación, de intereses, de información o, incluso, de carácter estructural o de valores” (p.2). Tal como indica Slaikeu (1993), el rol que desempeña el profesional de la mediación tiene como prioridad generar un espacio que facilite una discusión basada en los intereses de las partes, que permita manifestar las preocupaciones y problemas y que se conviertan en los protagonistas principales para la búsqueda de alternativas y acuerdos.

Otros autores como Calcaterra (2002) enfatizan algunas de las competencias que debe poseer el mediador para llevar a cabo un proceso de comunicación eficaz, siendo éstas: llevar a cabo una escucha activa, comprender la lectura corporal, saber hacer reformulación de los problemas, reencuadrar los hechos o contenidos del conflicto, poder recontextualizar la situación del conflicto, formular técnicas específicas de la comunicación como la paráfrasis, el resumen, la formulación de preguntas, y, finalmente saber desarrollar una entrevista a cada una de la partes o caucus. En este sentido, autores como Alcover (2006), exponen como características relevantes y necesarias del profesional de la mediación, entre otras, ser asertivo y activo, con capacidad de escucha y diálogo y con capacidad de no enjuiciar.

3.2. Habilidades de gestión emocional

En el contrato psicológico que se genera entre todo profesional que ofrece un servicio y el cliente, los profesionales están obligados no sólo a ofrecer correctamente el servicio sino también a comprometerse con ellos en términos de trabajo emocional, demostrando comportamientos políticamente correctos. En el contexto de la mediación, el mediador es considerado el experto en el proceso de la prestación del servicio y las partes en conflicto depositan toda su confianza en profesionalidad y rigor ético. En este sentido, son numerosos los estudios que han demostrado que la posibilidad de alcanzar un buen acuerdo va a depender de la confianza que tengan las partes hacia la mediación (Bernal, 1998). Esta

confianza se consigue mediante un comportamiento competente y equitativo del mediador así como garantizando la confidencialidad. Para ello, el mediador deberá crear un ambiente físico y emocional en el que las partes se encuentren seguras y tranquilas para iniciar el proceso. Controlar y transformar las emociones negativas en positivas ayudará a las partes a una mejor interpretación de la realidad y a emitir comportamientos más cooperativos en la negociación (Thomas, 1992)

Pero no sólo el mediador influye en el cliente, al ser una profesión que exige continuas interacciones sociales, las reacciones afectivas de los clientes también pueden influir de manera negativa en las emociones, cogniciones y comportamientos del empleado, si éste no posee las competencias necesarias de regulación emocional. Los mediadores, en ciertas ocasiones, pueden interaccionar con clientes cooperativos. Es decir, clientes que están dispuestos a ayudar más que a resistirse a la labor del mediador, ofreciéndole una retroalimentación positiva y, en la mayoría de las ocasiones, haciendo el servicio más efectivo (Bowen y Johnston, 1999). Pero en la mayoría de las ocasiones, especialmente en las primeras sesiones del proceso, los mediadores han de enfrentarse a clientes con niveles altos de hostilidad que, dominados por la ira del conflicto, buscan soluciones rápidas y basadas en sus propios intereses (Serrano, 2008). La interacción con este tipo de clientes supone exponerse a peticiones deshonestas, a agresiones verbales y a reprimendas o síntomas de desconfianza (Lam y Lau, 2008; Yagil, 2008).

Como consecuencia, el enfrentamiento a estas situaciones hostiles, y en algunas ocasiones agresivas, requieren en el trabajador la capacidad de disponer de un control emocional adecuado de cara a cliente para mostrar comportamientos de cortesía, y no agresivos (Holman, Chissick, y Totterdell, 2002). En este contexto, el mediador se ve obligado a mostrar ciertas emociones que no posee, regulando así sus propios estados afectivos incoherentes con las demandas que la prestación del servicio requiere y llevando al trabajador a un situación de disonancia emocional (Zapf, 2002). La investigación ha demostrado que el enfrentamiento a estas peticiones deshonestas, de intimidación y las exigencias de regulación emocional tiene graves repercusiones no sólo para la efectividad del servicio sino también para los estados afectivos de los profesionales, y por lo tanto, a largo plazo para su bienestar laboral, especialmente cuando no se disponen de los recursos personales u organizacionales adecuados para poder gestionarlas adecuadamente (van Dierendonck y Mevissen, 2002).

Estudios recientes indican que un elemento clave para establecer una adecuada relación interpersonal entre profesional-cliente requiere en el trabajador de servicios la capacidad para realizar “el esfuerzo, la planificación y el control necesario para expresar las emociones deseadas por el contexto durante las relaciones interpersonales” (Morris y Feldman, 1996, p. 987). Es decir, los mediadores precisan hacer un buen uso del trabajo emocional (*emocional labour*) proyectando sentimientos y emociones necesarias para ganar la cooperación de las partes enfrentadas.

3.3. Inteligencia emocional en la mediación

La inteligencia emocional implica tener una serie de habilidades para percibir, entender, razonar y manejar tanto nuestros propios sentimientos como los de otras personas (Palmer, Gignac, Ekermans, y Stough, 2008). Esta competencia social y emocional es especialmente relevante en el contexto de las organizaciones de servicios donde los empleados están continuamente haciendo frente a las diferentes demandas emocionales de los clientes (Jordan y Troth, 2004). Así, Zeidner, Matthews y Roberts (2004) demostraron que la inteligencia emocional proporciona en los empleados las habilidades necesarias para el logro de la innovación, la calidad de servicio y la lealtad del cliente. Aunque en un principio se pensó que estas características eran innatas y no entrenables, la investigación nos muestra cómo este tipo de habilidades pueden ser adquiridas por los individuos mediante un adecuado entrenamiento emocional. Así se ha demostrado, por ejemplo, que esta capacidad, aunque individual, al ser visible a los miembros del equipo puede contagiarse a los demás promoviendo la formación de equipos de trabajo emocionalmente inteligentes (Druskat y Wolff, 2001). Recientes estudios muestran que la puesta en marcha de estos programas de entrenamiento no sólo disminuyen las consecuencias del estrés mejorando el bienestar laboral sino que también ofrece a los empleados la oportunidad para adquirir las habilidades necesarias para ser efectivos y satisfacer a los usuarios (Mulder, 2009).

3.4. Capital psicológico positivo

El capital psicológico positivo es considerado un factor clave de las organizaciones actuales que luchan por ofrecer a sus trabajadores un ambiente laboral saludable (Salanova, 2008). El capital psicológico es definido como el conjunto de características positivas de personalidad que desplegamos en nuestra vida profesional (Luthans, Youssef, Avolio, 2007). Estas características positivas son *esperanza*, *resiliencia*, *optimismo* y *autoeficacia*. Por *esperanza* se entiende la fuerza de voluntad para alcanzar metas y planificar la forma de lograrlas. El *optimismo* es la característica cognitiva que genera una expectativa generalizada de resultados positivos. La *resiliencia* es la capacidad que tiene el trabajador para recuperarse de la adversidad, el conflicto, del fracaso y el estrés. Y la *autoeficacia* es la confianza en uno mismo, creencia en las propias capacidades. Disponer de estos recursos personales facilitará las labores del mediador al poder mostrarse como un profesional seguro de sí mismo y con carácter positivo y resolutivo ante las distintas adversidades que se pueden presentar en los procesos de mediación de conflictos. En este sentido, se ha demostrado que la *esperanza* y el *optimismo* en el trabajo fomentan la aparición de emociones positivas que se contagian al cliente (Luthans y Youssef, 2007). Por otro lado, los estudios muestran que la capacidad de *resiliencia* permite enfrentarse a problemáticas y conflictos con eficacia previniendo que la situación de conflicto se convierta en fuente de estrés e incrementando la satisfacción de los clientes (Luthans y Youssef, 2007). Así, el fortalecimiento de la *resiliencia* –como técnica para superar la debilidad emocional - se vuelve fundamental para avanzar en el ofrecimiento de un servicio de calidad (Silla, Roberts y Hare, 2010). Y, por último, de acuerdo con la teoría social y cognitiva de Bandura (Bandura, 1986), un individuo con alta *autoeficacia* podría ser altamente efectivo superando las posibles dificultades o adversidades que surjan (Luthans y Youssef, 2007). De esta manera, cuando el mediador disponga de

altos niveles de *autoeficacia* sobre el trabajo emocional podrá regular con menos esfuerzo sus emociones, llevándole esta vivencia a estados afectivos positivos evitando los negativos.

3.5. Habilidades de gestión del conflicto y negociación

Si bien es cierto que las partes enfrentadas tienen el máximo protagonismo en los procesos de mediación y, que el logro de un acuerdo va a depender de sus actitudes y confianza hacia la mediación; también es cierto que el mediador ha de promover que las partes protagonistas resuelvan su conflicto y, para ello, precisa de habilidades negociadoras. No podemos olvidar que la mediación en sí es una negociación – asistida, no directa o a solas - dirigida por una persona experta en facilitar el entendimiento entre las partes. Entendiendo por negociación un proceso de toma de decisiones interpersonal que ponemos en marcha cuando no podemos alcanzar nuestros objetivos de manera independiente (Thompson, 2012). Y por negociación eficaz, aquella que “no divide el pastel”, no promueve el ganar a costa de la pérdida de otros, sino el proceso en el que se promueve que todas las partes implicadas puedan obtener los máximos beneficios posibles. Al respecto, Ramírez-Marín y colaboradores (2009) realizaron un estudio con dos grupos de negociadores, uno conformado por expertos en negociación del Sistema Extrajudicial de Resolución de Conflictos Laborales de Andalucía (S.E.R.C.L.A.) y otro por inexpertos en negociación conformado por estudiantes de la Universidad de Sevilla. Tras exponer a ambos grupos a una tarea de mediación, se observó que los negociadores expertos obtienen mejores acuerdos que los noveles. Por tanto, en el caso concreto de la negociación, el mediador debe orientar a las partes en el uso de las técnicas negociadoras más propicias, eliminando las barreras que impidan a las partes solucionar su propio problema y poder desarrollar una negociación eficaz que les lleve a un acuerdo beneficioso para todas las partes implicadas en el conflicto.

A su vez, es imprescindible que los mediadores tengan habilidades de gestión del conflicto, no sólo para mostrarlas como modelo sino también para ponerlas en marcha cuando se enfrentan ante discrepancias con los clientes. En una situación de conflicto es usual que el cliente tenga un alto nivel de frustración y bajas expectativas debido a las experiencias previas de fallidos resoluciones de problemas (Cottle, 1990). La gestión no adecuada de discrepancias podrá llegar a ser un factor inhibitorio tanto de la calidad de servicio como del bienestar de los clientes (O’Shea, 2007). Por lo tanto, los mediadores deben manejar las habilidades de gestión del conflicto para resolver con eficacia los conflictos con clientes de manera que se eviten daños psicosociales en todas las partes implicadas y la percepción de un mal servicio (Bowen y Johnston, 1999). De la misma manera, para poder manejarlos es necesario que tengan la habilidad de análisis e interpretación, de manera que pueda detectar los conflictos de forma íntegra, identificando la tipología, las partes implicadas, el MAAN (Mejor Alternativa a un Acuerdo negociado), los límites y las posiciones e intereses de cada parte. De esta manera el mediador podrá facilitar el acercamiento de posiciones y la integración de intereses promoviendo alternativas de solución viables y efectivas.

3.6. Habilidades de trabajo en equipo interdisciplinares: la comediación.

Cuando hablamos de mediación, combinamos aspectos legales y psicosociales tales como emociones e interacciones sociales. Aunque se ha demostrado que personas de una sola disciplina, a nivel individual, pueden llevar a cabo un proceso de mediación de forma correcta, también es cierto que la comediación realizada por equipos interdisciplinares enriquece el proceso al poder abordarse el conflicto de manera integral y reducir sesgos. Para que estos equipos sean efectivos requieren desarrollar una serie de habilidades entre las que se destacan las habilidades de planificación, coordinación y cooperación (Munduate et al., 2004). Por el contrario, si estas relaciones no se gestionan adecuadamente también pueden convertirse en fuente de conflicto y de estrés repercutiendo negativamente en el proceso (Benítez et al., 2012; van Woerkom y van Engen, 2009). Se ha demostrado también, que la confianza entre compañeros es crítica para el logro de las metas (Martínez-Tur y Peiró, 2009) y el rendimiento de los equipos (Guest, Brown, Peccei, y Huxley, 2007). La disposición de confianza en el propio equipo facilita el establecimiento de relaciones prosociales y el desarrollo de un clima positivo grupal evitando las experiencias de emociones negativas y fomentando las positivas entre sus miembros (Sanders y Schyns, 2006). Todo ello contribuirá a que la prestación del servicio se realice de manera adecuada (Lau y Linden, 2008)

3.7. Criterios evaluativos de la calidad de servicio prestada en la mediación.

Cuando se analiza la efectividad de la gestión del conflicto, se ha de hacer alusión a dos tipos de resultados: resultados sustantivos y resultados relacionales. En el caso de la mediación, por resultado sustantivo se entendería lograr que las partes lleguen a un acuerdo mutuamente beneficios y duradero, sin puntos ambiguos en su contenido. Sus resultados se han de traducir en una percepción más equitativa de los mismos, mayor compromiso y más satisfacción para las partes implicadas (Munduate, Ganaza, Peiró y Euwema, 1999) Por lo tanto, una alta calidad sustantiva implicaría la extinción del conflicto, el respeto y la implicación con lo acordado por ambas partes. Mientras que una baja calidad de este tipo llevaría consigo la no solución, o una solución que no beneficie a ambas partes y en la que ambas partes ni se impliquen ni respeten lo acordado (Dorado y Medina, 2005).

Pero la calidad de la mediación no sólo ha de medirse en resultados sustantivos. La mediación permite que las partes en conflicto vayan más allá de la resolución de un conflicto puntual, resultando una herramienta moderadora de las relaciones y preventiva de futuras tensiones (Munduate, 2008). En concreto, se podría tener en cuenta, al igual que en la eficacia de cualquier proceso negociador; (a) el grado de confianza de las partes; (b) la comprensión mutua entre ellas, es decir, el grado en el que las partes en conflicto son capaces de ponerse en el lugar del otro y entender cuáles son sus intereses; (c) el clima emocional; (d) la mejora de las relaciones y la comunicación. Además de distinguir entre estos dos tipos de resultados, la calidad del servicio ofrecido debe hacer alusión, no sólo al

resultado final en sus dos vertientes, sino también a la percepción de calidad que tiene el cliente con respecto al proceso llevado a cabo durante las distintas sesiones de mediación.

4. Propuesta del modelo de estudio

En base a la revisión científica previa se presenta el siguiente modelo teórico (ver figura 1) con el fin de avanzar en el conocimiento de las competencias consideradas fundamentales para poner en marcha mediaciones de calidad. En concreto, este modelo sostiene que la calidad de servicio de la mediación va a depender fundamentalmente de los procesos de interacción que se establecen entre mediador y cliente, destacándose las siguientes competencias psicosociales; habilidades de comunicación, habilidades de gestión emocional, capital psicológico positivo y habilidades de gestión del conflicto y negociación. En este proceso también ayudará la labor de equipos interdisciplinarios (comediación) caracterizados por disponer de confianza entre sus miembros y habilidades de planificación y coordinación.

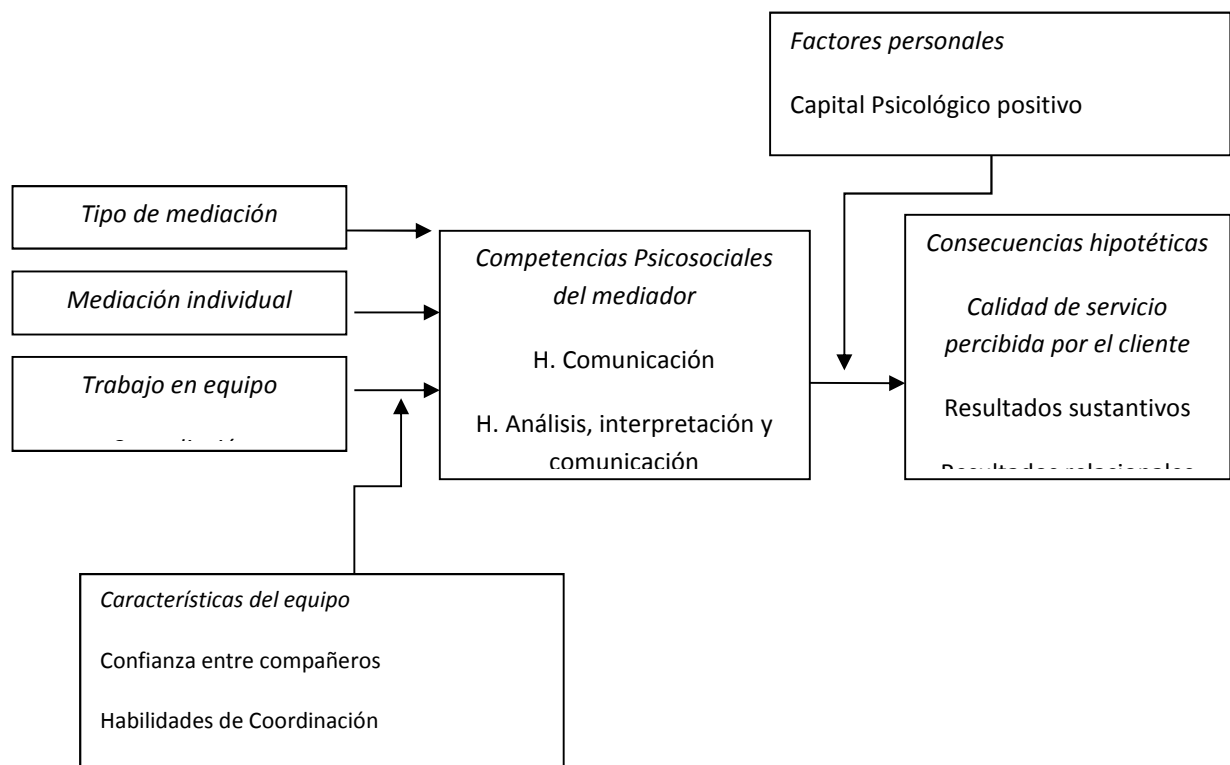


Figura 1.

Factores psicosociales facilitadores de la calidad de servicio de los procesos de mediación.

5. Discusión y conclusiones

En la actualidad se puede observar cómo está creciendo la popularidad de la mediación como método extrajudicial de resolución de disputas en ámbitos tan variados tales como: las relaciones laborales, los problemas políticos o del medio ambiente, las disputas civiles y mercantiles, las cuestiones penales, los problemas entre vecinos, las discrepancias en las familias (nuclear y extensa), las empresas, y las escuelas. Ello es debido a su consideración como método de resolución de conflictos rápido, eficaz y satisfactorio en comparación con los conflictos administrados en los tribunales (Ury, Brett y Goldberg, 2005). En este sentido, hay evidencias de que la mediación bien aplicada puede tener efectos que van más allá de la mera gestión del conflicto. Por ejemplo, la mediación puede, a largo plazo, mejorar las relaciones entre las partes enfrentadas y pueden prevenir conflictos futuros y costos emocionales (Rodríguez-Piñero et al., 1993). Para conseguir estos efectos, se requieren profesionales altamente capacitados en este ámbito de intervención social, política y cultural.

Este trabajo se ha centrado en las competencias psicosociales del mediador puesto que son las que en mayor medida posibilitan un clima positivo y unas condiciones adecuadas para gestionar el conflicto de manera constructiva (Serrano, 2008). En concreto, se proponen las habilidades de comunicación, de gestión emocional y de gestión del conflicto y negociación como facilitadoras del proceso mediador. Puesto que, en el proceso mediador se intenta que las partes se centren en el presente, en lo positivo y en lo posible, mediante la mejora en la comunicación, la disminución de la intensidad emocional y el fomento de cambios en la manera de comprender el punto de vista del otro (Bernal, 2002). Además, al favorecer el diálogo, los participantes podrán comprender cuál es su realidad interdependiente con los otros y cuáles son los aspectos de la situación en los que se reconocen formando parte, respondiendo de este modo a una acción preventiva y educativa (Giró, 2007). De la misma manera, también es útil abordar los aspectos subyacentes a la situación de conflicto (ej. desconfianza, insatisfacción...) para facilitar la comprensión de las discrepancias, problemas y tensiones que están en la base de todos los conflictos, cambiar la percepción de los mismos y desarrollar habilidades para la convivencia (Munné y Cragh, 2006).

El modelo propuesto también abarca la función facilitadora de ciertas características personales, tales como, las que conforman el capital psicológico positivo (esperanza, optimismo, resiliencia y autoeficacia) y la inteligencia emocional. El tener estas características podrá contribuir a la aparición de emociones positivas las cuales fomentan la flexibilidad, la creatividad y la cooperación (Barry, 2008; Butt, 2005) y ayudan a construir una relación positiva con el cliente (Cellich, 2010; Liu y Wang, 2010). En este sentido, los resultados del estudio reciente de Boland y Ross (2010) sugieren que los mediadores de alta IE son más propensos a lograr acuerdos satisfactorios para ambas partes, son más propensos a utilizar un mayor número de tácticas para promover las alternativas de solución y los procesos de toma de decisiones para lograr compromisos.

Por último, el modelo considera el valor añadido de la mediación, siempre y cuando se trabaje en equipos interdisciplinares que dispongan de correctas habilidades de coordinación, planificación y altos niveles de confianza entre los compañeros. La mediación es efectiva en la medida en que el profesional obtiene los resultados proyectados por ambas partes. Y eso, en la mayoría de las ocasiones es complejo. Poder contar con apoyo emocional, informacional e instrumental de compañeros de distintas disciplinas, podrá amortiguar muchas de las consecuencias de negativas de trabajar con situaciones tan estresantes como las manejadas día a día en los procesos de mediación.

Bibliografía

- Alcover de la Hera, C. M. (2006). "La mediación como estrategia para la resolución de conflictos: una perspectiva psicosocial". En Gonzalo Quiroga, M. (Dir.). *Métodos alternativos de solución de conflictos: perspectiva multidisciplinar* (pp.113-129). Madrid: Dyckinson-Servicio de Publicaciones de la URJC.
- Alzate Sáez de Heredia, R. y Merino Ortiz, C. (*en prensa*). "Principios éticos y código de conducta para personas y entidades mediadoras". Cuadernos Jurídicos DOXA.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall, Inc.
- Barry, B. (2008). "Negotiator affect: The state of the art (and the science)". *Group Decision and Negotiation*, 17(1), 97-105
- Benítez, M. León-Pérez, J. M^a. y Medina, F. J. (2013). "Conflicto y su gestión en el contexto laboral". En Palací, F. J. (Coordinador). *Intervención Psicosocial en las Organizaciones*. Madrid: UNED-Sanz y Torres.
- Benítez, M., Medina, F. J. y Munduate, L. (2011). "El estudio del conflicto en los equipos de trabajo. Una visión de las contribuciones científicas realizadas en España". *Papeles de Psicólogo*, 32(1), 69 – 81.
- Benítez, M., Medina, F. J. y Munduate, L. (2012). "La gestión del conflicto relacional en las organizaciones de servicios". *Anales de Psicología*, 28, 139-149.
- Bernal, T. (1998). *La Mediación*. Madrid: Colex.
- Bernal, T. (2002). *La Mediación. Una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. Colex. (2^a edición).
- Bernal, T. (2006). *El psicólogo y la mediación*. Consejo General de Colegios Oficiales de Psicólogos, 6.
- Billikopf, G. (2004) *Helping others. Resolve differences*. University of California.

- Boland, M. J. y Ross, W. H. (2010). "Emotional intelligence and dispute mediation in escalating and de-escalating situations". *Journal of Applied Social Psychology*, 40(12), 3059-3105.
- Bowen D.E. y Johnston R. (1999). "Internal Service Recovery: Developing a New Construct". *International Journal of Service Industry Management*, 10, 118-131.
- Butt, A. N., y Choi, J. N. (2006). "The Effects of Cognitive Appraisal and Emotion on Social Motive and Negotiation Behavior: The Critical Role of Agency of Negotiator Emotion". *Human Performance*, 19(4), 305-325.
- Butts Griggs, T. (2008) "Tomando prestado de los tesoros del mediador: Conceptos y estrategias de la mediación para otros profesionales". *Revista de la Asociación Proyecto Hombre*, 66, 40-44.
- Calcaterra (2002). "Etapa III: Actuación de la disputa". En Rubén A. Calcaterra (Dir.), *Mediación estratégica* (p.p. 183-239). Barcelona: Gedisa.
- Cellich, C. (2010). Review of "Beyond reason: Using emotions as you negotiate". *Journal of International Consumer Marketing*, 22(1), 75-76.
- Cottle, D. (1990). *El servicio centrado en el cliente*. Madrid: Díaz de Santos.
- De Dreu, C. K. W., y van Vianen, A. E. M. (2001). "Managing relationship conflict". *Journal of Organizational Behavior*, 22(3), 309-328.
- Dierendonck, D. van y Mevissen, N. (2002). "Aggressive behavior of passengers, conflict management behavior and burnout among trolley care drivers". *International Journal of Stress Management*, 9(4), 345-355.
- Druskat, V. U., & Wolff, S. B. (2001a). "Building the emotional intelligence of groups." *Harvard Business Review*, 79(3), 81-90.
- Folger, J. (1997). "Tips for successful collaborators". *Community Alert*, 4-8.
- Giebels, G. y Janssen, O. (2005). "Conflict stress and reduced well-being at work: The buffering effect of third-party help". *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 14 (2), 137 - 155.
- Giró, J. (2007). *Envejecimiento, autonomía y seguridad*. Logroño: Universidad de la Rioja. Servicio de Publicaciones,
- Guest, D., Brown, W., Peccei, R., y Huxley, K. (2007). "Does partnership at work increase trust? An analysis based on the 2004 Workplace Employment Relations Survey". *Industrial Relations Journal*, 2, 124-152.

- Grandey, A. A., Dickter, D. N., & Sin, H.-P. (2004). "The customer is not always right: Customer aggression and emotion regulation of service employees. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 397-418.
- Holman, D., Chissick, C., y Totterdell, P. (2002). "The Effects of Performance Monitoring on Emotional Wellbeing in Call Centers". *Motivation and Emotion*, 26, 57-8.1
- Jehn, K. A. y Mannix, E. (2001). "The dynamic nature of conflict: A longitudinal study of intragroup conflict and group performance". *Academy of Management Journal*, 44, 238-251.
- Jordan, P. J., y Troth, A. C. (2004). "Managing emotions during team problem solving: Emotional intelligence and conflict resolution". *Human Performance*, 17, 195-218.
- Kelly, J. B.(1996): "A decade of divorce mediation research". *Family Conciliation Courts Review*, 34 (3), 373-385.
- Lam, S.-f., y Lau. W.-s. (2008). "Teachers' acceptance of peer coaching: Impact of collegiality and goal orientation". *Journal of School Connection*, 1, 3-24.
- Liu, M. y Wang, C. (2010). "Explaining the influence of anger and compassion on negotiators' interaction goals: An assessment of trust and distrust as two distinct mediators". *Communication Research*, 37(4), 443-472.
- Luthans, F., Norman, S., Avolio, B. y Avey, J. (2008). "The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate - employee performance relationship". *Journal of Organizational Behavior*, 29(2), 219.
- Luthans F., y Youssef, C.M. (2004). "Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage", *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.
- Luthans, F., Youssef, C. M., y Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Martínez-Tur, V. y Peiró, J. M. (2009). "The trust episode in organizations: implications for private and public social capital". *Social Science Information*, 48, 143-174.
- Mikolic, J. M., Parker, J. C., y Pruitt, D. G. (1997). "Escalation in response to persistent annoyance: Groups versus individuals and gender effects". *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 151-163.
- Morris, J., y Feldman, D. (1996). "The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor". *Academy of Management Review*, 21, 986-1010.
- Moore, C. W. (1995). *El proceso de mediación. Métodos prácticos para la resolución de conflictos*. Barcelona: Granica.

- Munduate, L. (2008). "Mediating in teams: Opportunities and challenges". *International Journal of Psychology*, 43 (3-4), 186-186.
- Munduate, L., Barón, M., Medina, F.J., Butts, T., Carrillo, V., Martínez-Pecino, R., y Serrano, E. (2004). *Estudio sobre la eficacia de los procedimientos empleados por el S.E.R.C.L.A. en sus intervenciones de Mediación*. Sevilla: Informe de investigación elaborado para el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales.
- Munduate, L., Ganaza, J., Peiro, J. M. y Euwema, M. (1999). "Patterns of styles in conflict management and effectiveness". *International Journal of Conflict Management*, 10 (1) 5-24 .
- Munduate, L. y Martínez, J.M. (2004, 2ªedn). *Conflicto y Negociación*. Madrid: Pirámide.
- Munduate, L. y Medina, F. J. (2011, 4ª ed.). *Gestión del Conflicto, Negociación y Mediación*. Madrid: Pirámide.
- Munné, M. y MacCragh, P. (2006). *Los principios de la cultura de mediación*. Barcelona: Graó.
- Palmer, B. R., Stough, C., Hamer, R., y Gignac, G. E. (2008). "Genos Emotional Intelligence Inventory". En C. Stough, D. Saklofske, &, J. Parker (Ed.), *Advances in the measurement of emotional intelligence*. New York: Springer.
- Parlamento Europeo (2008). "Directiva 2008/52/ce del parlamento europeo y del consejo de 21 de mayo de 2008 sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles". *Diario Oficial de la Unión Europea*, 24.5.2008, 136/3 – 136/8.
- Pelayo, M. (2011). *La mediación como vía complementaria de resolución de conflictos*. Tesis Doctoral no publicada.
- Pruitt, D. G. y Carnevale, P. J. (2003, 2ª Ed.). *Negotiation in social conflict*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Rahim, M. A. (2011, 4ª Ed.). *Managing conflict in organizations*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers.
- Ramírez-Marín, J., Medina, F. J. y Munduate, L. (2009). "La experiencia en negociación como facilitadora de los procesos de mediación". *Temas Laborales*, 100, 613-627.
- Rodríguez-Piñero M., Del Rey, S., y Munduate, L. (1993). "The intervention of Third Parties in the Solution of Labour Conflicts". *European Work and Organizational Psychologist*, 3(4), 271-283.
- Slaikue, C. A. (1993). *Para que la sangre no llegue al río. Una guía práctica para resolver conflictos*. Barcelona: Granica, 1996.
- Serrano, G. (1996). "¿Qué dice la investigación científica sobre mediación?". *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 12, 127-147.

- Serrano, G. (2008). “Eficacia y mediación familiar”. *Boletín de Psicología*, 92, 51-63.
- Serrano, G., Lopes, C., Rodríguez, D., y Mirón, L. (2006) “Características de los mediadores y éxito de la mediación”. *Anuario de Psicología Jurídica*, 16, 75-88.
- Silla, I., Gracia, F. J., Mañas, M. A., y Peiró, J. M. (2010). “Job insecurity and employees' attitudes: The moderating role of fairness”. *International Journal of Manpower*, 31 (4), 449-465
- Thomas, K. (1992). “Conflict and negotiation processes in organizations”. En M. Dunnette, & L. Hough (Eds.), *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (pp. 651-717). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Thompson (2012, 5aEd). *The mind and heart of the negotiator*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ury, W.L. (2005). *Alcanzar la paz. Resolución de conflictos y mediación en la familia, el trabajo y el mundo*. Barcelona: Paidós.
- van Woerkom, M., y van Engen, M.L. (2009). “Learning from conflicts? The relations between task and relationship conflicts, team learning and team performance”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(4), 381-404.
- Yagil, D. (2008). “When the customer is wrong: A review of research on aggression and sexual harassment in service encounters”. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 141-152.
- Youssef, C. y Luthans, F. (2007). “Positive organizational behavior in the workplace: The impact of hope, optimism, and resilience”. *Journal of Management*, 33, 774–801
- Zapf, D. (2002). “Emotion work and psychological well-being. A review of the literature and some conceptual considerations”. *Human Resource Management Review*, 12, 237- 268.
- Zeidner, M., Matthews G., y Roberts, R (2004). “Emotional intelligence in the workplace: A critical review”. *Applied Psychology: An International Review*, 53, 371-399.

8. LA EXPERIMENTACIÓN COMO APOYO A LAS INVERSIONES EN MEDIACIÓN SOCIAL

Francisco José Fernández Sánchez
Diputación de Sevilla. Área de Cohesión Social e Igualdad

Manuel Moreno Huesca.
Diputación de Sevilla. Área de Cohesión Social e Igualdad

Resumen

La experimentación social es un recurso innovador y útil en el campo de los servicios sociales promovidos desde las administraciones públicas. La mediación social, entendida como Servicio social al ciudadano debe tener además de su utilidad social, un efecto de impacto positivo en el resto de Servicios Sociales básicos y la reducción de la dependencia de los beneficiarios de prestaciones asistenciales.

Con la experimentación social se puede validar la mayor o menor efectividad general de las distintas acciones de mediación de conflictos, para con altas probabilidades de éxito introducir modificaciones de mejora en el propio modelo de intervención, su metodología o en algunas de las acciones de manera previa a su implantación definitiva o en otros territorios.

En caso de que los experimentos revelen la ineffectividad de una política de mediación o convivencia cuyos efectos han resultado ser nulos o incluso negativos, permiten comprender por qué la política de mediación aplicada no surte los efectos deseados y proponer y testar experimentalmente nuevas versiones de la acción que no ha funcionado u otro tipo de abordaje de los poderes públicos para la mayor optimización de los Servicios Sociales que se prestan.

Palabras clave:

Mediación comunitaria; Servicios Públicos; ciudadanía; validación de las políticas públicas.

La mediación desempeña un papel fundamental en el allanamiento del camino de los ciudadanos para su comprensión del entramado administrativo y jurídico que posibilita el disfrute de prestaciones y derechos en condiciones de igualdad. La accesibilidad en el ejercicio de los derechos tiene que ver con una adecuada política de sensibilización de la ciudadanía y formación del personal encargado de la provisión de los mismos, con la existencia de mediadores expertos que puedan aclarar equívocos y estar disponibles ante situaciones de conflicto latente o explícito, con la presencia de herramientas o instrumentos que permitan remover obstáculos para la comprensión de la situación del titular de los derechos y también con una concepción distinta de espacios y tiempos que faciliten el entendimiento y coadyuven a solventar dudas.

Emilio José Gómez Ciriano (2012)

1. Introducción

Los municipios han cumplido un papel históricamente ligado al progreso de las personas y de la sociedad. El ámbito urbano y rural ha sido el escenario de las grandes transformaciones sociales, económicas, culturales y políticas.

En el tiempo actual, el municipio sigue desempeñando estas funciones. Sigue siendo, fundamentalmente, un espacio de encuentro, de relación y en el que muchas personas se realizan personalmente, viven y conviven con los otros y las otras. Es un lugar de paso, de residencia, de trabajo, de ocio, de solidaridad y también un escenario de exclusión, de desigualdades y de conflictos.

La labor de los gobiernos locales, por tanto, es vital para impulsar programas y políticas transversales y las estructuras necesarias que aborden las dificultades que en estas temáticas tienen las personas en sus quehaceres cotidianos, porque la convivencia es una responsabilidad de toda la ciudadanía y se debe promover la constitución de una nueva ciudadanía incluyente que genere un modelo cultural basado en los valores de convivencia, de respeto a los otros/as, de una Cultura de Paz.

Los experimentos sociales constituyen un diseño evaluativo de una potencia muy notable y su uso puede ayudar a desarrollar políticas públicas sociales más efectivas. Sin embargo, pese al impulso que la experimentación social ha vivido en los últimos años en algunas regiones europeas, su utilización en España y en la región andaluza ha sido hasta el momento inexistente. Es cierto que su implementación plantea retos técnicos importantes, y que a menudo existen condicionantes políticos a tener en cuenta, pero la total ausencia de experimentación social en nuestra región no nos parece una situación que deba mantenerse por más tiempo.

La experimentación social podría promover y promocionar en las administraciones públicas la validación de las políticas públicas con carácter previo a su implementación.

La experimentación social es una herramienta metodológica imprescindible en la búsqueda de soluciones eficaces y que la colaboración y la multidisciplinariedad es la mejor herramienta en este caso para (re)plantear los procesos de producción, implantación y estabilidad de las políticas públicas.

2. El proyecto convivencia y mediación para favorecer la cohesión social (c&m)

La Diputación de Sevilla a través del consorcio formado con la Fundación Pública “Centro para la Mediación y el Arbitraje en Andalucía” Mediara de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, junto a sus socios evaluadores transnacionales, la Universidad de Padua (Italia) y el Centro Helénico de Mediación, (Grecia) concurren a finales de diciembre de 2013 a la convocatoria europea PROGRESS 2013. VP/2013/12 con el Proyecto *Mediation and coexistence for increasing social cohesion in Europe*.

El Proyecto C&M se formula en términos de retos o acciones de las políticas públicas y diseña su intervención de acuerdo con el Paquete de Inversión Social Europeo (SIP), y las tres líneas de reformas políticas para ayudar a los Estados miembros a adaptar sus sistemas de protección social a los retos de la sociedad.

1. Activar y permitir beneficios y servicios que favorezcan la inclusión social y el mercado de trabajo.
2. Sistemas de protección social que responden a las necesidades de las personas a lo largo de la vida.
3. Gasto público más eficaz y eficiente para asegurar una protección social adecuada y sostenible.

3. Lecciones de la experimentación

Si el experimento tiene éxito por los resultados existentes entre el tratamiento y el grupo control, permitiría determinar que la metodología de intervención en mediación y convivencia planteada a nivel local y provincial por C&M, cumple sus objetivos y resulta un instrumento socialmente útil, y por tanto, poder ampliarse en toda la provincia y tener potencial suficiente de transferibilidad con voluntad política en otras provincias de la región y en provincias de la Unión Europea.

La mayor o menor efectividad general o de las distintas acciones, a través de la evaluación de resultados permitiría con altas probabilidades de éxito introducir modificaciones de mejoras en el propio modelo de intervención, su metodología o en algunas de las acciones de manera previa a su implantación en otros territorios.

Los resultados positivos del experimento permitirían demostrar de forma fehaciente el «retorno social» que obtienen las actividades de mediación y convivencia que se impulsan, gracias a la evaluación independiente de impacto que comporta el modelo, y la difusión de los resultados.

También se demostraría que C&M es un método válido para el ahorro de recursos a corto, medio y largo plazo por las mejoras demostradas en la relación coste-efectividad de las políticas públicas y programas sociales y en la reducción de la dependencia de los beneficiarios de prestaciones asistenciales.

No obstante, incluso si los experimentos revelan la ineffectividad de una política de mediación o convivencia cuyos efectos han resultado ser nulos o incluso negativos, este resultado deviene igualmente valioso: nos permite comprender por qué la política de mediación no surte los efectos deseados y, tras ello, a proponer y testar experimentalmente nuevas versiones del programa que no ha funcionado u otro tipo de abordaje de los poderes públicos para la problemática planteada.

Se incentivaría en cualquier caso la investigación experimental para conseguir evidencias contrastadas sobre sus resultados de los programas sociales innovadores por parte de los poderes públicos, y también de los programas más complejos, con resultados previstos a más largo plazo y/o más difíciles de evaluar.

También por el propio transcurso de la experimentación el Proyecto C&M podría detectar y en su caso proponer el desarrollo de métricas más precisas para medir el nivel de riesgo asociado a determinadas acciones y objetivos de los proyectos sociales.

4. Acciones principales

La acción se desarrollaría en dos fases de tratamiento, una que comprendería el ámbito territorial I “El Pedroso” formado por 15 municipios menores de 20.000 habitantes y una segunda fase que comprendería los ámbitos territoriales III y V, “Castilleja Cuesta” y “Marchena”, que totalizan 26 municipios y el municipios de La Rinconada, consiguiendo un territorio de tratamiento en el que convergen realidades sociales y económicas representativas de la Provincia de Sevilla y de las provincias andaluzas y que el Proyecto C&M considera que pueden ser extrapolables a otras realidades locales de la UE.

5. Diseño de la experimentación

El principio de la experimentación social del tratamiento que aplica el Proyecto C&M, se basa en poner a prueba todas y cada una de las acciones contempladas en el Programa en las poblaciones objetivo, para después evaluar el impacto general del proyecto en una muestra de la población no tratada para verificar si se han producido cambios en aspectos generales de la aplicación de políticas públicas sociales y en la mejora en condiciones objetivas de bienestar social.

Las técnicas e instrumentos para la evaluación de resultados procurarán tanto una evaluación cuantitativa como cualitativa de los mismos.

De ese modo se realizan mediciones de impactos sobre las acciones en particular y los distintos grupos de población atendidos y la medición del impacto de la política social y metodología general del proyecto C&M, permitiendo la toma de decisiones sobre la metodología del Proyecto, algunos de sus aspectos o la permanencia y modificaciones de actividades concretas que si demuestran su eficacia por si solas.

Al comienzo del Proyecto se involucran a todas las partes en una fase de planificación y diseño de la evaluación de crucial importancia, creando un comité técnico compuesto por los socios del proyecto y la representación consensuada de los Ayuntamientos implicados, tanto en el grupo de tratamiento como en el grupo control.

Se definiría de antemano qué tipo de información se requiere para llevar a cabo la evaluación y, si es necesario, añadir alguna nueva variable a los registros administrativos que se generen o suplementar la información de éstos a través de encuestas o entrevistas.

Además se anticiparán o incorporarán al diseño final del experimento los riesgos de contaminación, la existencia de externalidades o cualquier otro factor que puedan sesgar los resultados de la evaluación para tratar de eliminarlos o, al menos, minimizar su alcance.

De ese modo también se reducen las posibilidades de manipulación ex-post de los resultados de la evaluación de C&M, ya que los diversos elementos han sido definidos de antemano, por lo que la credibilidad de los resultados obtenidos aumentan.

Así un Comité se reúne al principio del Proyecto para definir el conjunto de resultados considerados en la experimentación, el cierre definitivo del Programa de trabajo, la delimitación de detalle de las acciones del tratamiento, los grupos de control, la metodología y sistemática a usar en la evaluación y la existencia de condicionantes político-administrativos.

Como técnica de elección se utilizará la experimentación aleatoria que requerirá una selección que garantice que los distintos grupos de tratamiento y grupos de comparación en esta experimentación son confrontables en todos los aspectos.

Estimando que debe incluirse todo el proceso de tratamiento y a todas las poblaciones implicadas en aras de una mejor evaluación del impacto se implementará la experimentación con un diseño en fase transitoria.

Al finalizar el primer año se seleccionarán aleatoriamente grupos de tratamiento del ámbito I “ El Pedroso” y se compararán con grupos de comparación aleatorios de los ámbitos III y V, “Castilleja Cuesta y Marchena” que no han sido objetos de tratamiento ausencia de dicho programa, para finalmente seleccionar aleatoriamente grupos de tratamiento de los tres ámbitos y compararlos con grupos de población que no recibirán el tratamiento en municipios similares de la provincia de Sevilla, enriqueciendo la experimentación con la duración mayor del tratamiento en el ámbito I y la implantación del tratamiento en los ámbitos III y V.

Una vez puestas en funcionamiento las acciones de tratamiento, simultáneamente se pondrá en funcionamiento el sistema de monitorización y recogida de datos, que será establecido por socios no implicados en la ejecución del tratamiento.

Junto con la experimentación y para enriquecer los resultados del impacto, se obtendrán datos que permitan además calibrar la posible capacidad de transferencia del modelo. Se incluye una evaluación cualitativa y cuantitativa de la implementación, la cual permite aventurar hipótesis sobre qué componentes de la política de mediación y convivencia de C&M pueden haber tenido una mayor influencia en los resultados de impacto que se observen.

Este sistema de evaluación cuantitativa y cualitativa que acompaña a la experimentación enriqueciéndola, adapta el enfoque de Bloom et al. (2003) sobre los efectos de los programas de activación dirigidos a los perceptores de prestaciones asistenciales, para así permitir establecer la mayor o menor influencia sobre la mediación comunitaria y las acciones de convivencia de diversos componentes de las mismas (grado de personalización de la atención, número de casos por trabajador social, grado de satisfacción, énfasis en buscar soluciones pacíficas por encima de otras alternativas, grado de conflictividad, etc.), permitiendo también describir el proceso de implementación del Proyecto C&M.

Con objeto de aumentar la validez externa del experimento, el sistema de monitorización, la recogida de datos y la evaluación de resultados se harán multi-site, ya que el Proyecto C&M se aplica en lugares y con colectivos diversos, con el propósito de analizar hasta qué punto los resultados de impacto varían de unos contextos a otros.

Se procurará que el número de réplicas experimentales por acción o del propio modelo del proyecto C&M sean lo bastante importantes, para que puedan llevarse a cabo un ejercicio cuantitativo de síntesis que pretende establecer si el proyecto resulta efectivo con carácter general, con independencia de las poblaciones, espacios, lugares y momentos en los que este se aplique.

Los instrumentos utilizados para la evaluación del impacto, permitirán proporcionar una valoración objetiva de las actuaciones del Proyecto C&M y de los resultados obtenidos en un periodo de ejecución determinado, y se basarán en la existencia de registros de actuación por caso, colectivo, actividades y municipio, incluyendo datos relativos a presentaciones del Programa, actividad presencial realizada o labores de información y/o coordinación telefónica con otros recursos, asociaciones o agrupaciones del tejido comunitario con el que se ha contactado, realizando de este modo, una valoración de los datos obtenidos.

Se llevará a cabo una recopilación de datos con los que se elaborará un informe y tabla de resultados.

6. Población elegible. Asignación

La asignación aleatoria de los miembros de la muestra a los grupos de tratamiento y de control, se designará por un Comité Técnico y se realizará por consenso técnico y político con los distintos actores en los municipios y grupos tratamiento como por los municipios y grupos control por pares de características idénticas en función de las características observables y no observables del modelo y tratamiento general y sectorial del Proyecto C&M.

Se tomarán en cuenta las posibles amenazas, de las cuales se estima que la fundamental por el tamaño del experimento la baja tasa del tratamiento en algunas de las acciones y se detallarán las características de cada asignación al azar:

Impacto	G. Control	Selección	G.Tratamiento	Selección
Mediación	Familias con Conflictos.	SS.CC*	Familias tratadas	C&M**
Mediación	Empresas Locales	SS.DL***	Empresas Atendidas	C&M
Mediación	AMPAS****Dinamizadores Sociales	SS.CC	AMPASDinamizadores Sociales	C&M y SS.CC
Mediación	Personas, agentes económicos y sociales, entidades locales	SS.CC	Personas, agentes económicos y sociales, entidades locales atendidas	C&M
Mediación	Profesionales de administraciones públicas.Persona usuaria.	Ayuntamiento	Profesionales de administraciones públicas.Persona usuaria.	C&M. Ayuntamiento
Mediación	Personas y Grupos de personas de diversos intereses,	SS.CC.	Personas y Grupos de personas de diversos intereses,	C&M. Ayuntamiento
Mediación	Colectivos, etnias, Barrios de exclusión social,	SS.CC.	Colectivos, etnias, Barrios de exclusión social,	C&M
Mediación	Víctimas y victimarios	Juzgados	Víctimas y victimarios	C&M Juzgados
Mediación	Jóvenes condenados	Juzgados	Jóvenes en	C&M Juzgados

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

	por primeros delitos.		cumplimiento de posibles condenas sustitutorias	
Mediación	Personas y Grupos de personas afectadas	SS.CC.	Personas y Grupos de personas tratadas	C&M
Mediación asociativa/ciudadana relacionada con asuntos públicos.	Agentes económicos y sociales. Políticos/Técnicos de Ayuntamientos.	Ayuntamiento	Agentes económicos y sociales. Políticos/Técnicos de Ayuntamientos.	C&M. Ayuntamiento
Gestión Personal y grupal de la Convivencia	Grupos aleatorios de población	SS.CC.	Grupos aleatorios de población	C&M
Gestión Poderes Públicos de la Convivencia	Grupos aleatorios de ciudadanos y políticos	Ayuntamiento	Grupos aleatorios de ciudadanos y políticos	C&M y actores
Eficiencia y Eficacia de los Servicios Sociales	Profesionales y usuarios de los SS.CC.	SS.CC.	Profesionales y usuarios de los SS.CC.	C&M y SS.CC.
Acción Estratégica	Grupos aleatorios de ciudadanos, profesionales municipales y políticos	Ayuntamiento	Grupos aleatorios de ciudadanos, profesionales municipales y políticos	C&M y actores
Inclusión Social	Usuarios y profesionales de los SS.CC.	SS.CC.	Usuarios y profesionales de los SS.CC.	C&M y SS.CC.
Conflictividad Normativa	Profesionales Áreas Municipales	Ayuntamiento	Profesionales Áreas Municipales	C&M y actores
Conflictividad de Intereses	Grupos aleatorios de población	Ayuntamiento	Grupos aleatorios de población	C&M. Ayuntamiento
Conflictividad de Valores	Grupos aleatorios de población	Ayuntamiento	Grupos aleatorios de población	C&M. Ayuntamiento
Conflictividad de Identidades	Grupos aleatorios de población	Ayuntamiento	Grupos aleatorios de población	C&M. Ayuntamiento

* Servicios Sociales Públicos Comunitarios

** Responsables del Proyecto C&M. *** Servicios Públicos Municipales de desarrollo Local

Tabla nº 1

7. Asignación y tamaño de la muestra

Una de las primeras cuestiones a la que tiene que dar respuesta el Proyecto C&M es cuántas unidades han de formar parte de los grupos de control y de tratamiento, tomando en consideración la magnitud del impacto que se quiere detectar y, de otro, el grado de incertidumbre sobre la validez de los resultados que se estén dispuestos a tolerar.

En función de la medición concreta, existen determinadas intervenciones en las que basta con tratar de forma aleatoria unas decenas de unidades para extraer conclusiones relevantes, mientras que en otro tipo de acciones y sobre todos las generales del impacto se precisan varios cientos de sujetos. De todos modos, en la fase de diseño se tomarán en cada caso los tamaños muestrales suficientes para detectar los efectos del proyecto C&M.

El análisis de poder estadístico se utilizará tanto en la fase de diseño como en la interpretación y discusión de resultados.

Se utilizarán pruebas de contraste de hipótesis o de significación estadística, calculando la probabilidad (grado de significación estadística) de que los resultados obtenidos puedan ser debidos al azar en el supuesto de que la hipótesis nula sea cierta, es decir, bajo el supuesto de que no existan diferencias entre los grupos comparados. Así, cuanto menor sea el valor del grado de significación estadística menor será la probabilidad de que los resultados obtenidos se deban al azar y mayor evidencia habrá en contra de la hipótesis nula.

Generalmente, se trabajará con un poder en torno al 80% o al 90%. Si en el transcurso del proyecto las condiciones en las que se llevan a cabo las distintas acciones son diferentes de las que se habían previsto en un principio y a la vista de hallazgos no significativos, se evaluarían de nuevo a posteriori sus potencias con el fin de discernir si el estudio carece del poder necesario para detectar una diferencia relevante o bien si realmente puede no existir tal diferencia.

Para rechazar la hipótesis nula el valor del grado de probabilidad estadística se fijará en $p < 0,05$. Así, cuando el valor de p esté por debajo de 0,05, se dirá que el resultado es estadísticamente significativo y será no significativo en cualquier otro caso.

Se intentarán evitar en el análisis:

- Los errores de tipo I o error α para que no se pueda rechazar la hipótesis nula cuando en realidad sea verdadera.
- Los errores de tipo II para evitar que la experimentación no quede desvirtuada porque la ausencia de significación estadística no implique necesariamente que no exista relación entre el factor de estudio y la respuesta.

En la fase de diseño se establecerán las magnitudes mínimas de las diferencias o asociaciones que se consideren de relevancia social, así como el poder estadístico que se desea para el proyecto C&M y, de acuerdo con ello, formar un sistema cerrado de análisis que contenga:

- El tamaño de las muestras necesaria, con el mayor tamaño muestral posible en cada caso.
- El mayor tamaño posible del efecto a detectar.
- La mayor variabilidad posible en las respuestas estudiadas.
- El nivel de significación estadística equilibrado, para disminuir la probabilidad de error, intentando siempre trabajar con un nivel de significación medio para la totalidad del proyecto C&M de un 95%.

Tras realizar el análisis estadístico y tanto si los hallazgos son estadísticamente significativos como si no lo son, la estimación de intervalos de confianza pueden también facilitar la interpretación de los resultados en términos de magnitud y relevancia social, proporcionando una idea de la precisión con la que se ha efectuado al estimación, de la magnitud, de la dirección del efecto y de la credibilidad de la ausencia en su caso de hallazgos significativos.

8. Seguimiento

El seguimiento de la recopilación de datos y la evaluación de impacto se realizará por la Universidad Pablo de Olavide junto con la Fundación Mediara, como entidad representativa de la Mediación en el ámbito regional que evaluarán el conjunto de resultados en la que se espera que la intervención de C&M tenga un impacto definido con precisión y en términos mensurables. El juicio profesional informado se procurará de la cooperación entre los socios transnacionales y la Universidad Pablo de Olavide a la luz de los resultados de la experimentación.

9. Proceso de evaluación y dimensión transnacional

La revisión por pares transnacionales que se organizará en la fase final del proyecto, será coordinada por la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla (UPO) y se realizará por el Centro Helénico de Mediación de Grecia y la Universidad de Padua (Italia), que habrán participado con anterioridad en el Diseño y fijación del sistema de evaluación, la concreción de indicadores y el establecimiento de topics.

10. Resultados esperados

- Lograr la validez del modelo y acciones del Proyecto C&M y su mejora para su implantación posterior en la totalidad de la provincia de Sevilla.
- El reconocimiento del modelo experimentado, tanto a nivel regional, nacional como internacional.
- Incorporar las recomendaciones y propuestas al modelo y acciones del Proyecto C&M.
- Establecerse como una buena práctica en Políticas Sociales Públicas en el espacio europeo.

11. Análisis de la información

Según los objetivos y metodología planteados se tendrán en cuenta las observaciones y sugerencias de los integrantes del consorcio del Proyecto C&M y los demás actores vinculados, las cuales se analizarán y agruparán de acuerdo con las categorías y variables que se definan. Para ello la UPO y los socios transnacionales se apoyarán en una firma de expertos de sus respectivas áreas de influencia en Mediación y Convivencia para llevar a cabo la tabulación y análisis de la información.

12. Redacción del informe de autoevaluación

El Consorcio del Proyecto C&M en pleno tendrá la responsabilidad de aprobar el texto final del informe de autoevaluación el cual será editado y remitido a los socios transnacionales para iniciar el proceso de evaluación final externa internacional.

Su objetivo principal es el de validar las conclusiones de la autoevaluación, a través de entrevistas y reuniones presenciales, on line o telefónicas con los diversos actores involucrados en el proceso. Los evaluadores externos transnacionales si así lo deciden recogen o complementan la información contenida en el informe de autoevaluación, con el fin de obtener un cuadro más completo y fidedigno de la realidad de la ejecución del Proyecto C&M.

La etapa de evaluación externa por pares es un componente complementario al proceso de autoevaluación, que será desarrollada por el Centro Helénico de Mediación de Grecia y la Universidad de Padua italiana.

El aporte de la evaluación externa será múltiple, además de la valoración del impacto de las acciones del proyecto, permitirá reparar en aspectos que usualmente los actores involucrados pasan por alto, ya sea porque no se consideran relevantes o bien porque no se ha ligado la incidencia de unos con otros, y por otra, constituye una validación internacional de la experimentación social y tratamiento llevados a cabo por el proyecto.

13. Informe final

Tras el proceso de evaluación, la Universidad Pablo de Olavide, redactará un informe final, con las conclusiones de la experimentación social llevada a cabo por el Proyecto y la argumentación procedente sobre la validez y eficacia del Proyecto C&M total o parcial sobre los objetivos pretendidos y las acciones desarrolladas, incluyendo propuestas de mejora o modificaciones consideradas.

14. Diseño y desarrollo de la herramienta de transferibilidad

Para el sector académico dedicado al análisis y la evaluación de las políticas públicas, y para la «comunidad evaluadora» en general, el experimento con independencia de sus resultados estimula una práctica rigurosa y sistemática que responde a prioridades que los propios investigadores pueden contribuir a definir, en colaboración con el sector público.

15. Consideraciones finales

Tras la evaluación, la Diputación de Sevilla y la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, diseñarán y desarrollarán una guía práctica de transferibilidad de la experiencia desarrollada, que se difundirá junto a un resumen del informe final.

Para el proyecto C&M, la labor de los gobiernos locales, es vital para impulsar programas y políticas transversales y las estructuras necesarias que aborden las dificultades de convivencia y conflictos que tienen las personas en su vida diaria, y están obligados a promover la constitución de una nueva ciudadanía incluyente que genere un modelo cultural basado en los valores de convivencia, de respeto a los otros/as, de una Cultura de Paz.

El actual modelo social está en proceso de cambio. Paulatinamente transitamos de una cultura de la violencia a una cultura de la paz, a pesar de que en ocasiones la realidad parece contradecir esta evidencia. Una de las claves que apuntale, y afiance, esta transición se encuentra en el modelo a través del cual las instituciones dan respuesta a los conflictos cotidianos.

Se deben abordar de forma que supere la atomización departamental con la que se abordan estas situaciones, y estimule la capacidad de aprendizaje y desarrollo, educando en el conflicto y en todas sus dimensiones de crecimiento y mejora.

Bibliografía

AA. VV. (2008). *Marco conceptual y buenas prácticas en ciudadanía en barrios europeos*. Serie Igualtat i Ciutadania, nº 13, Diputació de Barcelona.

Casado David, Iválua (2012). “La experimentación social”. Instituto Catalán de Evaluación de las Políticas Públicas.

Chiodi, Francesco (2012). *Identificación de los aportes de las políticas públicas locales a la cohesión social*. Guías metodológicas URB-AL III, Oficina de Ordenación y coordinación.

Diputació de Barcelona (2012). *2ª Edició del Cercle de comparació intermunicipal de serveis de mediació ciutadana. Resultats Any 2011*. Barcalona.

- Entelman, R. F. (2002). *Teoría de conflictos. Hacia un nuevo paradigma*. Barcelona: Gedisa.
- Hernández M. Vera (2011) *Técnicas de Evaluación de Impacto*. Instituto Catalán de Evaluación de las Políticas Públicas.
- Instituto Catalán de Evaluación de las Políticas Públicas (2012). *Guías metodológicas de evaluación. Iválua*.
- Lázaro, Blanca (2012). *Las nuevas formas de inversión social como motor de innovación de las políticas públicas*. Instituto Catalán de Evaluación de las Políticas Públicas.
- Oficina de Coordinación y Orientación (2002) *¿Cómo cooperar entre instituciones locales? Del proyecto puntual al fortalecimiento de las políticas públicas locales*. Programa URB-AL III, Barcelona. OECD.
- Oficina de Coordinación y Orientación (2012). *Cómo formular un problema en clave de cohesión social. Opciones de formulación de política pública. Documento para Módulo de Formación on-line sobre Cohesión Social*. Programa URB-AL III, Madrid.
- Pértegas Díaz, S.; Pita Fernández, S. (2003). “Cálculo del poder estadístico de un estudio”. Disponible en la web: http://www.fisterra.com/mbe/investiga/poder_estadistico/poder_estadistico2.pdf [Acceso, 09/10/2014].
- Quesada Pérez, María José (2009). “El papel de los mediadores comunitarios en los procesos de transformación social”. En Martínez Maura M.; Rodríguez Blanco E. (Dir.) *Intelectuales, mediadores y antropólogos. La traducción y la reinterpretación de lo global en lo local*. Pp. 221-236. Actas del [Congreso de Antropología](#) 11/2008. San Sebastián.
- Sarasola Sánchez-Serrano, José Luis; Hurtado Hidalgo, Nieves; Barrera Algarín, Evaristo (2010). *Mediación, elaboración de proyectos: casos prácticos*. Editorial Tecnos.

9. RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN CASAS DE ACOGIDA.
LA ESCUCHA ACTIVA Y LA NEGOCIACIÓN COMO TÉCNICAS
FUNDAMENTALES DE LA MEDIACIÓN

Leopoldo Callealta Oña
Universidad de Sevilla

Myriam Muñoz Vázquez
Universidad de Sevilla

Resumen

La trayectoria sociabilizadora y humanística que los centros de acogidas acometen en nuestro tiempo genera en la sociedad y en los profesionales que trabajan en ella, una demanda de habilidades y competencias mediadoras que solventen lo que se conoce como “Conflicto”. De manera general, cuando hablamos de conflictos nos acercamos al concepto de mediación, como metodología eficaz para la prevención y resolución de conflictos. Entre sus técnicas y estrategias más hábiles para trabajar el equilibrio o la neutralidad de las situaciones conflictivas destacan la escucha activa y la negociación, pilares fundamentales para la regeneración dialéctica de las partes afectadas. Éstas son alternativas constructivas que se aplican usualmente en los centros de acogida, donde las competencias comunicativas hacen de hilo conductor para establecer una negociación o pausa del conflicto en el que se encuentre. Por todo ello, estas técnicas resultan primordiales en el proceso constructivo de la solvencia y la prevención de conflictos, dando al mediador un balance analítico y descriptivo de la situación real.

Palabras Clave

Mediación; escucha activa; negociación; casas de acogida; resolución de problemas.

1. Introducción

El recorrido social de los seres humanos está envuelto en periodos transicionales de conflictos subyacentes de carácter social, personal o emocional. La palabra conflicto puede derivarse a subpartes rutinarias que las personas acometen por diferencias de gustos o necesidades, o bien, simplemente lo relaciona con desacuerdos de ideas, intereses o valores de su propio pensamiento que difiere de los demás. Estas acciones existenciales se relacionan con uno mismo, como problemas sin resolverse, y en consecuencias son conflictos creados que necesitan una solución inmediata. De esta manera, Lederach (1985) expone que el conflicto es esencialmente un proceso natural a toda sociedad y un fenómeno necesario para la vida humana, que puede ser factor positivo en el camino y en las relaciones, o destructivo, según la manera de regular. El conflicto toma un papel relevante en la sociedad actual. Una sociedad plagada de artimañas y pensamientos convivenciales, donde el ser humano sobrevive en base a una solución clave en su diferenciación.

Por ello, se deriva este conflicto al apoyo social, a la figura compensatoria de estos enfrentamientos ocasionados por diferencias culturales, educativas, interpersonales, etc. Este apoyo social hace una visión mediadora ante problemáticas o conflictos surgidos en una sociedad cambiante, con necesidades abstractas y valores no integrados, refiriéndonos a un ámbito muy machacado en nuestra actualidad, los centros o casas de acogidas. La exclusión social y la cohesión humanitaria, hacen de este ámbito de trabajo un refuerzo puntual a adolescentes que de algún modo, la sociedad le genera una vida cíclica de constantes conflictos, estableciéndose en los jóvenes acogidos barreras inconscientes que negaran a priori el apoyo social. García Mínguez y Sánchez Ramos (2010, 134) alegan que “muchas de las personas atendidas, a causa de su desestructuración, no llegan nunca a hacer un proceso normal”. Este proceso de normalidad al que nunca llegan a situarse los adolescente que pertenecen a este régimen vivencial, según García Mínguez y Sánchez Ramos (2010), es presentado como un reto para la figura del educador social y otros componentes profesionales que trabajen en el campo.

Esa figura, convertida en mediadora de problemas, es lo que al principio de estos párrafos hacíamos partícipe cuando hablamos de la palabra conflicto. Un modelo o técnica para solventar o hacer más pausados esos problemas. Una herramienta social que desde años se aplica en la historia como modelo compensatorio, entrando en juego el proceso de Mediación, el cual es importante en todos los ámbitos sociales que se trabaje con personas en riesgos de exclusión social. La mediación es una técnica o herramienta ejercida, para evitar o solucionar un conflicto generado por dos personas en constante desacuerdo. En este proceso podemos destacar las habilidades del educador social como mediador ante estos conflictos, ahondando más en técnicas utilizadas para hacer de la mediación una dialéctica empatorizadora y generadora de conocimiento para los adolescentes, como son la Escucha activa y la Negociación. Estas son técnicas o modelos utilizados por los educadores de las casa de acogidas para poder resolver o prever esos problemas

acontecidos en los propios adolescentes convirtiéndolos en oportunidades de aprendizaje. De este modo, visualizamos estas técnicas mediadoras y sociales como herramientas necesarias en este ámbito, como necesarios para una disciplina en el hogar y la aplicabilidad de su propia normativa.

2. Casas de acogida: Un lugar de conflictos

El trabajo diario en los centros o casas de acogida tiene como finalidad proporcionar apoyo social a colectivos de jóvenes adolescentes en riesgo de marginación e inadaptación social.

Trabajar con este colectivo exige, por parte de los profesionales que ha ello se dedican, un conocimiento exhaustivo de la gran diversidad de factores desequilibrantes que llevan a estos jóvenes a verse envueltos en situaciones problemáticas y/o conflictivas de difícil resolución, dado que entendemos que son los profesionales que dirigen su labor a la atención de estos menores, los que deben desarrollar el equilibrio y la mejora de las redes de apoyo social mediante la figura del educador como persona de referencia (García Mínguez y Sánchez Ramos, 2010).

En este sentido cabe destacar entre los múltiples factores desequilibrantes el desarraigo social, entendiendo éste como la carencia de vínculos dentro del entorno en el que se vive. El desarraigo social es un factor común a todos los jóvenes acogidos. Sin embargo, este factor puede deberse a diferentes causas, tales como: inmigración, familias desestructuradas, problemas de salud mental, violencia o relación con las drogas entre otros. De cualquier modo las personas víctimas del desarraigo son personas que requieren de ayuda, orientación, asesoramiento y mediación como puente que les lleve a nuevas oportunidades para transformar su realidad. Es por ello que consciente o inconscientemente, como afirman García Mínguez y Sánchez Ramos (2010), el educador se convertirá en un agente referencial mostrando en su labor cotidiana una serie de competencias que favorecerán el apoyo social, porque en un entorno de menores deficientes de soporte social y familiar, la figura de referencia será aquella persona que esté a su lado día a día, analizando y comprendiendo su situación, para que mediante su intervención profesional ambos logren transformar la realidad en la que viven.

Si entendemos la educación social, como aquella disciplina socioeducativa que atiende a realidades problemáticas, contribuyendo a la normalización de un proceso educativo o situación (Sáez, 2005), resultará lógico pensar que las competencias necesarias y exigibles a todos los educadores sociales que en contextos como el que nos ocupa, trabajen con menores, sean las que vemos reflejadas en la siguiente figura:

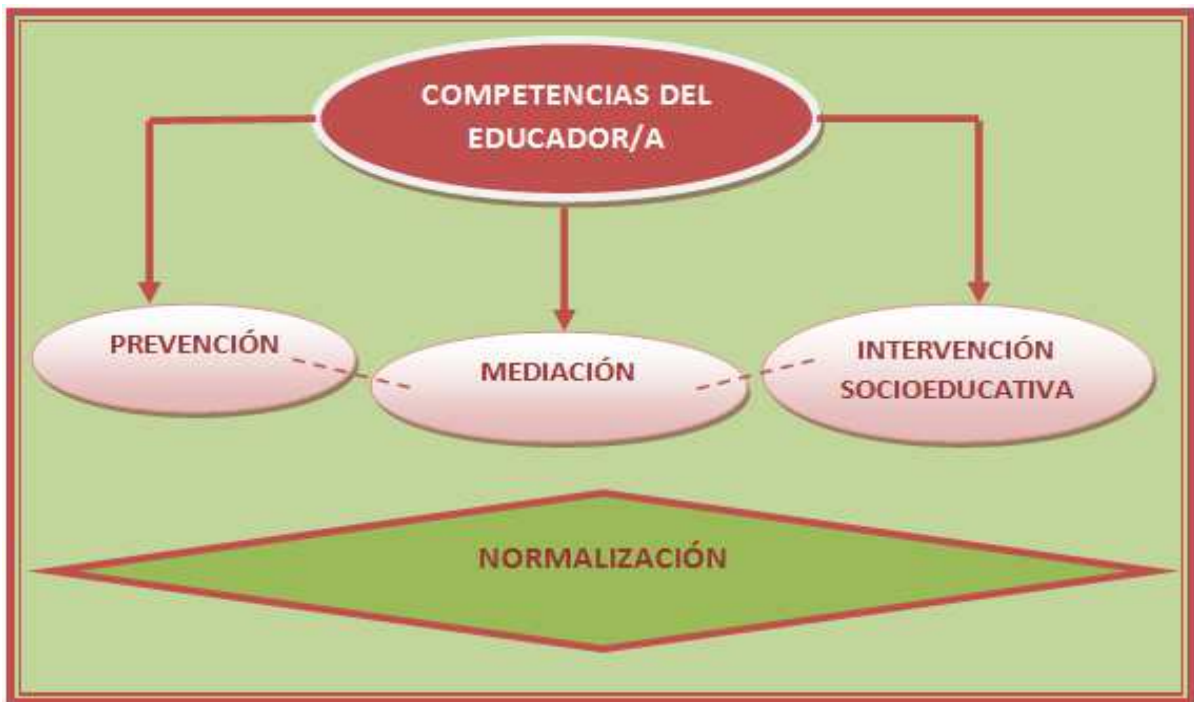


Figura 1. Competencias del educador (adaptación de Sáez, 2005, 244)

La *prevención*, como primera competencia que observamos en la figura, está orientada a la difusión de planes y programas cuyo fin es sensibilizar y poner medios que eviten el conflicto. Desarrollando habilidades sociales dirigidas a potenciar la autoestima de los jóvenes acogidos que prevengan también conductas de riesgo, y potenciando programas de ocio y bienestar que faciliten la convivencia.

Como competencia central del educador, la *mediación* consiste en un principio de acción metodológica que debe ser desarrollada por el educador y adaptada a las situaciones conflictivas del día a día en el centro. El educador como mediador ha de facilitar la comunicación entre las partes en conflicto, siendo neutral e intentando llegar a normalizar la situación.

Y como tercera competencia, la *intervención* del educador debe adaptarse también a los factores que causan el conflicto, es decir, el propio joven, la familia, el entorno etc. En este sentido, el proceso de intervención versará de varios trámites según la naturaleza del conflicto, pudiendo éste ser resuelto por las partes enfrentadas y el mediador, o bien, necesitando acciones extraordinarias por parte del mediador como la coordinación y/o colaboración con otros agentes o servicios externos.

2.1. El Rol del educador como mediador

Dentro de una casa de acogida, como veíamos anteriormente, el educador se convertirá tarde o temprano en la figura de referencia para todos los jóvenes acogidos con los que convive. Es por ello, y por la complejidad que abarca la tarea de un educador en un centro

de este tipo, por lo que su rol debe estar bien definido. De acuerdo con García Mínguez y Sánchez Ramos (2010) consideramos que la figura de referencia no se forja con las actividades sino con la forma de trabajar de los educadores, es decir, será la metodología de trabajo la que permita que mediante la vinculación profesional se construya el referente.

En este sentido, las características del educador social como gestor de grupos no formales pueden ser entre otras las siguientes: a) saber dinamizar el grupo de jóvenes, logrando la participación de todos los miembros de la casa, con el fin de transformar la realidad; b) crear procesos de enseñanza-aprendizaje de una serie de valores, actitudes y estrategias que estén acorde con la reflexión, el espíritu crítico, la participación activa y la transformación social. A ello puede añadirse también algunas cualidades personales que ayudarán a la labor del educador (López Noguero y León, 2002, 7):

- Equilibrio y madurez psíquica.
- Confianza en las capacidades del grupo y de sus miembros para hacer frente a sus propios conflictos, y para que desarrollen una correcta evolución.
- Flexibilidad mental y emotiva que le permita contemplar todas las situaciones grupales desde todos los puntos de vista posibles.
- Apertura a la tolerancia y disponibilidad hacia los otros, sus sentimientos, opiniones e ideas, tratando de evitar realizar juicios desde su propia percepción de la realidad y facilitando un clima de confianza mutua y apoyo entre los miembros.
- Competencia interpersonal que implica la capacidad para comunicarse de forma adecuada tanto verbal como no verbalmente y en los papeles de emisor y receptor.

Partiendo de todo lo anteriormente expuesto y tomando como referencia las claves metodológicas que desarrollan los educadores sociales establecidas por los autores García Mínguez y Sánchez Ramos (2010), adaptamos esta a la figura del mediador, ya que consideramos que la mediación, cada día en mayor auge y expansión, va adquiriendo valor en contextos educativos no formales, particularmente en los centros o casas de acogida.

En primer lugar, adquiere importancia para nosotros *la coordinación*. Considerando que el educador es mediador entre los menores, sus familias y los agentes sociales externos, en su caso. Entendiendo dicha coordinación como actuaciones y relaciones que se establecen entre el educador-mediador y los jóvenes acogidos, así como en su caso, con otros profesionales, configurándose todo ello desde la multidimensionalidad.

En segundo lugar, se hace presente la *intencionalidad de satisfacción* de las necesidades de los jóvenes. En este sentido, el educador mediará para que dichas necesidades sean satisfechas, poniendo a su disposición todos los recursos de los que dispone.

En tercer lugar, el educador deberá *intervenir en la educación*, tanto formal como no formal e informal, apoyando los procesos escolares reforzando positivamente la labor de

los docentes, convirtiéndose en este sentido en mediadores entre colegio-alumno/joven acogido-familia. Les compete a los educadores de los centros de acogida también disminuir en la medida de lo posible los indicadores de riesgo relacionados con el ámbito educativo, abordando desde las casas de acogida programas de apoyo y refuerzo, tutorías individualizadas, seguimientos y fortalecimiento de los aprendizajes básicos, habilidades sociales etc.

En cuarto lugar, la labor del educador irá dirigida siempre a *potenciar y estimular las relaciones humanas*, siendo antes conocedor de las carencias que presentan los menores a su cargo, haciéndoselo saber a los propios jóvenes desde el afecto, la asertividad y la motivación necesaria para que éstos puedan mejorar y transformar la realidad. La vinculación afectiva que se crea es esencial para que el educador se convierta en un buen mediador, dado que llegará a ser la persona de referencia dentro de la casa.

En quinto y último lugar, no debemos olvidar la *intervención con la familia*, considerada dentro de las casas de acogida una de las funciones prioritarias de los educadores. La familia se considera la primera institución de socialización, y sin embargo, en nuestro caso, la problemática social de los acogidos nace dentro de las instituciones como un problema conflictivo a la hora de interactuar con su grupo de iguales. En estos casos, la mediación familiar se realiza como punto intermedio ante las aportaciones primarias del propio joven y el conflicto creado de las partes subyacentes.

Podemos concluir que la mediación es por tanto un recurso o vía que los educadores utilizan de manera efectiva en su quehacer cotidiano ayudando a los jóvenes a su cargo a interactuar de manera positiva y a mejorar el rendimiento de todas sus capacidades tanto personales como sociales y emocionales.

3. La Mediación: metodología de resolución de conflictos

Son muchos los autores que reflejan el concepto de mediación como el uso de una técnica social que tranquiliza o genera una solución pacífica entre dos personas con diferentes pensamientos o ideas. La mediación origina una dialéctica nutrida de solidez y constancia, conocimientos en habilidades comunicacionales, de temple y rapidez. Es una técnica social utilizada desde hace años, originándose en los juzgados y seguidas por las comunidades vecinales, donde necesitaban de un tercero o cuarto para solucionar un conflicto. De esta manera, la mediación se convierte en una forma de resolver conflictos de intereses, ideológicos y afectivos entre dos o más personas (Calvo, Marreo, y García Correa, 2004). Este modelo, es la forma más sencilla de mostrar el camino ante la dialéctica y la empatía, generando conocimientos indirectos a los afectados.

Adentrándonos más en la terminología, hay autores como Sáez (2005), que determina la mediación como “la quinta esencia de las funciones de intervención del educador y la educadora social...” y “como herramienta de diálogo y encuentro interpersonal...”.

Otros autores, Parcerisa (2001) entre ellos, la definen como un modelo de resolver conflictos entre dos partes enfrentadas, para y con la ayuda de profesionales del medio, solventar los problemas generados. Miranzo de Mateo (2010) sostiene que la mediación “aparece cuando existen dos o más personas que tiene un conflicto y que, tras intentar solucionarlo por ellas mismas y no quedar satisfechas con el resultado obtenido, deciden acudir a un tercero...”. Este último autor, resalta un punto muy importante para generar mediación, la insatisfacción de algunas partes de los afectados. Ese sentimiento de malestar o incertidumbre, reclama la participación de un tercero, ya sea profesional o no, pero hace constar que necesita de otra figura para solucionar el problema hallado. En estos casos, es cuando la Mediación entra en acción y cobra vida.

Son muchos los ámbitos que necesitan y apoyan la figura del mediador. Una de las más solicitadas es el ámbito educativo y social. La prevención de conflictos y el proceso de solucionarlos, hacen que un profesional obtenga una categoría u otra, ya que el espacio de trabajo no son los mismos, ni la naturaleza del conflicto tampoco. No obstante, hay que puntualizar la aproximación y utilización a técnicas y/o herramientas, propiamente dichas, en igual uso pero en diferentes ámbitos de trabajo. Es decir, en el campo de trabajo existen modelos y profesionales de diferentes especialidades, tales como en un centro educativo, el maestro y el psicólogo, comparten el uso de herramientas para captar la atención del niño/a, o como en un juzgado, el abogado y el juez. La utilización de técnicas y/o herramientas comunes a diferentes ámbitos profesionales, han generado un procedimiento básico y único que caracteriza el proceso de la mediación.

De esta forma, entendemos este proceso como una alternativa constructiva, inmersa en un procedimiento metodológico que aboga diferentes técnicas para solucionar conflictos entre iguales. Todo depende, como hemos citado anteriormente, del contexto y la situación, ya que de esta manera, podemos deducir mejor los problemas y la aplicación de herramientas para la solución del conflicto originario.

La mediación está enfocada en fases o periodos donde el profesional lo aplica sin tener plena constancia de su durabilidad. Hemos sintetizado estas fases resumiendo las diferentes combinaciones o cambios que algunos autores consideran como partes de la mediación, las cuales nosotros recogemos con las siguientes siglas: “PEESAA”. Si desglosamos estas siglas corresponde a: Premediación, Entrar, Explicar, Situar, Arreglar, Acordar.

Si nos centramos en el ámbito social, podemos encontrarnos un campo de trabajo donde la figura del mediador es esencial entre sus actuaciones, como es el caso de los centros o casas de acogidas. En estos ámbitos de trabajo, la mediación recorre el día a día de un educador social. Los conflictos generados por los adolescentes, hacen que el papel del educador varíe en diferentes posiciones.

No obstante, estos problemas recobran y muestran como la mediación social cubre una porción importante en la resolución de conflictos en los centros sociales de adolescentes en riesgo de exclusión social, como las casas de acogidas.

3.1. Importancia de la escucha activa en mediación

Muchas de las técnicas que se aplican en la mediación conllevan la neutralidad y la constancia en sus acciones. El educador social al aplicar técnicas de mediación, debe saber la importancia que tiene la estructuración y los pasos a seguir para ocasionar el efecto de escucha y comunicación que requieren o demandan los afectados en estos casos.

En este sentido, existen técnicas que solicitan de habilidades de comunicación para una aplicación efectiva. Consideramos la Escucha activa como la clave de estas técnicas.

Hernando, Aguaded, y Pérez Rodríguez (2011, pp. 157), piensan que:

Cuando ejecutamos esta habilidad nos hacemos consciente de lo que la otra persona está diciendo e intentando comunicarnos y, al mismo tiempo, damos información a nuestro interlocutor de que aquello que está intentado transmitirnos, lo estamos recibiendo correctamente.

La Escucha Activa, es una técnica que provoca la sensación, dicho coloquialmente, “de escuchar bien”, y tiene cuidado en las informaciones recibidas. Como alega Funes (2000), hace del dialogo un intercambio de informaciones auténticas y no monólogos complementarios o superpuestos. Esta herramienta mediadora utiliza gran parte de las habilidades en comunicación existente: los gestos corporales, la tonalidad de la voz, la expresión corporal, el lenguaje no verbal, etc. Pero además interactúa con otras habilidades que se equilibra de manera inconsciente como la asertividad y la empatía. Cuando la persona afectada habla, el mediador escucha, deja fluir al emisor para poder de manera empática ocasionar y llegar al interior de la persona, para comprender el contenido del conflicto y las partes diferenciadas del proceso.

Para que la escucha activa se establezca, es preciso que el educador manifieste primero: a) saber escuchar y comprender el problema; b) saber suavizar el contexto en el que los adolescentes suelen encontrarse; c) tomar conciencia de la tonalidad de su propia voz para comunicarle algún contenido; d) como gesticular su rostro de manera coherente y suave para aclimatar y preparar al interlocutor en un óptimo estado de ánimo; e) y el mantenimiento de la postura corporal. Segundo y no por eso menos importante, la comprensión empática que se tiene que generar con los adolescentes, ya que de esta manera nos proporciona una mejor comprensión de lo que realmente sienten y quieren decir.

La importancia de esta técnica en el ámbito de la educación social, retroalimenta a los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en dar a conocer habilidades y herramientas con las que la direccionalidad se acentúe en prevenir o resolver un conflicto de manera pacífica.

Si atendemos el uso de estas técnicas comunicacionales en las casas de acogidas, podemos destacar de ellas el aprendizaje comunicativo y colaborativo que genera en los adolescentes afectados. Sin embargo, es precisamente en los centros o casas de acogida donde observamos una gran ausencia de participación de una escucha activa por parte de los adolescentes.

Los conflictos generacionales y el no saber relacionarse con sus iguales provocan malos entendimientos y conflictos que pueden desembocar en una fluctuación de problemas que el adolescente exporta en sus conocimientos y actitudes con los demás niños/as de la casa. Esto lleva al educador social a que actúe como mediador social ante problemáticas de esta índole.

La estructura social al que pertenecen estos adolescentes, recae en una sociedad conflictiva y desestructurada, potenciada por la falta de información o por la sobreinformación recibida desde la infancia. A grandes rasgos, podemos identificar por un lado el ámbito familiar al que han pertenecido estos niños/as, así como la trayectoria educativa que recibieron. Son grandes cambios en su modo de aprendizaje, que suscita a pensar, la mala condición rutinaria que los adolescentes procedentes de este ámbito, han sufrido, comprendiendo las situaciones problemáticas que muchas veces originan en su vida actual.

Mediante la técnica de la Escucha Activa, el adolescente percibe unos modelos o pasos a seguir que le ayudará a mejorar su convivencia en la casa, del mismo modo promueve buenos hábitos para el desarrollo personal. El proceso de esta técnica engloba las habilidades comunicacionales que necesita estos adolescente para activarse y reciclarse ante la convivencia de la sociedad actual. Lo que esta herramienta pretende es que los adolescentes negocien y dialoguen para no caer en el duelo personal, que se ayuden entre ellos a identificar soluciones como a crear posibles soluciones por sí mismos, y que sepan canalizar las habilidades comunicacionales para poder llegar a entenderse con otros iguales.

Esta técnica de mediación social, se activa constantemente en las casa de acogida, ya que la demanda en jóvenes con conflictos interpersonales sigue creciendo.

3.1.1. Aplicación de La Escucha Activa en casas de acogida

De este modo, para que los educadores lleven a cabo esta técnica en las casas de acogida donde realizan su profesión docente, se debe tener presente que existen varias fases que componen la técnica de la Escucha Activa. Siguiendo las orientaciones de autores como Hernando, Aguaded, y Pérez Rodríguez (2011) hemos elaborado la siguiente tabla con el fin de aclarar a cuáles serían dichas fases y cómo debe de actuar el educador en cada una de ellas:

FASES DE LA ESCUCHA ACTIVA	
Preparación:	Auto-Concienciación, tanto física como mental, para optimizar la escucha al menor/adolescente.
Control- Posición Corporal:	Mantenimiento de una buena postura corporal ante el menor, posicionando la mirada directamente a los ojos y siempre manteniendo la distancia del respeto.
Paráfrasis:	Reforzar en todo momento al menor con llamadas positivas y asentimientos con la cabeza, para que de algún modo éste se sienta reforzado positivamente ante la generalidad del conflicto.
Retroalimentación:	Obtener del menor una idea general de las partes principales del conflicto, para realizar un resumen detallado de la resolución. De esta manera, se recrea el proceso de aprendizaje absorbiendo el contenido y el mensaje proyectado.

Tabla 1: Fases de la técnica de la Escucha activa (Elaboración propia)

Esta técnica además de servir como herramienta de diálogo contribuirá a la mejora de las relaciones entre el educador y el menor, dado que este último se sentirá protegido y seguro tras hablar tranquila y abiertamente con su educador. De este modo se van estrechando las relaciones dentro de la casa, incluso los menores van adquiriendo habilidades y destrezas comunicativas que pondrán en juego en futuros conflictos cotidianos con sus iguales sin ser consciente de dicho aprendizaje.

3.2. Importancia de La Negociación en mediación

La negociación y la conducta de resolución de conflictos, ha sido desde tiempo atrás una manera de solventar problemas entre iguales e incluso empresariales. Se puede entender la negociación como un modelo intencionado de dos individuos en conflictos para mercantilizar las soluciones ante proposiciones satisfactorias, cubriendo necesidades subyacentes de los propios participantes.

Hay autores como Vicuña et. al, (2008), que definen la negociación como un proceso de comunicación entre las partes a través del cual ellas mismas dan solución al conflicto llegando a un mutuo acuerdo que privilegie sus intereses. Otros como Valbuena

de la Fuente (2003) comparan la terminología con habilidades comunicativas, entendiendo la negociación como una comunicación multidireccional en la que dos o más participantes eligen cooperar o entrar en conflicto, buscando la satisfacción de algunas necesidades. Algunos relacionan la negociación con la conducta humana como principal enfoque en la resolución de un conflicto entre dos o más individuos, intentando de algún modo, llegar a un acuerdo próximo o negociar con posibles soluciones (Guerra Contreras, 2008). El reflejo de negociar o conciliar un acuerdo moderado, es una situación bastante usual en nuestra sociedad, ya que constantemente estamos negociando, incluso con nosotros mismos. Dentro de nosotros, existe siempre la predisposición a negociar, del mismo modo que también existe una predisposición al conflicto, siendo este último un condicionante activador para los procesos de negociación.

El proceso de las habilidades negociadoras exige de manera inminente conocer las necesidades de las personas afectadas, y cómo obtener la forma de darle solución al conflicto. Esta técnica mediadora, implica una concienciación en el saber de la información necesaria para poder llegar al punto equilibrador o mediador que lleve a la satisfacción de intereses de ambas partes.

Dentro de esta técnica mediadora, según Guerra (2008), podemos distinguir dos tipos de negociación. Por un lado, la denominada *Negociación Competitiva*, y de otro, *Negociación Colaborativa*. La diferencia entre ambos tipos se establece según la concepción de negociación que tengan las partes enfrentadas. En una negociación competitiva, el concepto de negociación que se tiene es el que denominamos “yo gano-tu pierdes” que deriva en una negociación donde la comunicación se establece en términos de confrontación, en la cual no importa lo que sienta o piense la parte contraria. Sin embargo cuando la concepción de negociación es la que denominamos “yo gano-tu ganas”, se establece un diálogo en términos de colaboración propiamente dicha donde ambas partes quedan igualmente satisfechas con el acuerdo al que se llega.

La importancia de esta técnica quizás pase desapercibida para algunos, sobre todo para los menores, ya que a veces, incluso antes de empezar a negociar sentimos la necesidad de llegar a un acuerdo. Esto en las casas de acogida se vive diariamente cuando sin preverlo nos encontramos inmersos en una situación insostenible; es entonces, cuando incluso los menores se plantean el ceder o el contemplar los intereses de la otra parte con el único interés de volver a la normalidad o evitar males mayores.

3.2.1. Aplicación de La Negociación en casas de acogida

Dada la indiscutible importancia de esta técnica a la hora de resolver cualquier conflicto cotidiano, consideramos esta una herramienta clave dentro de los centros de acogida, la cual todos los educadores y educadoras siendo conscientes o no de ella habrán tenido que ponerla en práctica en su labor diaria.

Por nuestra parte consideramos que como todas las técnicas y herramientas de mediación, la negociación también debe ser interiorizada y desarrollada por los educadores, aunque a veces, ésta se ponga en práctica exclusivamente con los conocimientos adquiridos

FORMACIÓN Y MEDIACIÓN PARA LA INCLUSIÓN SOCIAL

de la misma práctica. De este modo, para que los educadores puedan llevar a cabo esta técnica con éxito, se deberán de tener en cuenta que existen también varias fases que componen la técnica de Negociación. A continuación presentamos una propuesta de orientaciones para llevar a cabo en cada una de las fases de la negociación:

FASES DE LA NEGOCIACIÓN	
Espacio de la negociación:	No se trata de un espacio físico, sino de un ser consciente del punto en el que se encuentran cada una de las partes, así como valorar (a priori) a qué distancia estaría el acuerdo.
Preparación de la negociación:	Previo a la negociación, tanto las partes como el mediador deberán valorar individualmente qué se pretende conseguir y cómo podría conseguirse. Esto implica: <ul style="list-style-type: none">- Definición de objetivos- Posibles alternativas de acuerdo- Recopilar información- Definir la estrategia- Reparto de tareas
Actitud y comportamiento:	El mediador hará saber a las partes en conflicto que la negociación es un tiempo de discusión que no tiene porque ser un obstáculo, sino una oportunidad. Las partes en conflicto deberán: <ol style="list-style-type: none">1. Escuchar de verdad, activamente2. Observar y estar alerta para captar señales no verbales.3. Ponerse en el lugar del otro, intentar ver las cosas desde el punto de vista de la otra parte.4. Enfatizar los puntos comunes de ambas posiciones, quitando importancia a las diferencias.5. No hablar demasiado.6. No interrumpir.7. No tener prisa en explicar nuestro punto de vista. Debemos intentar conseguir primero una visión completa de la posición de la otra parte.8. No llegar a conclusiones antes de que el adversario haya explicado su posición completamente.9. No hablar demasiado tiempo seguido, no realizar intervenciones largas.10. No responder nunca a una pregunta que no entendamos del todo.11. Prestar especial atención a nuestra comunicación no verbal. Tener siempre en cuenta la forma en que decimos las cosas, muchas veces la forma es más

	<p>importante que el contenido.</p> <p>12. Apoyarnos, siempre que nos sea posible, en hechos ya que estos son más importantes que las palabras. Reputación, precedentes etc. tienen un gran poder de convicción.</p> <p>13. Dar al adversario tiempo para aceptar, para que pueda asimilar nuestras ideas y propuestas.</p> <p>El mediador durante el diálogo deberá:</p> <ul style="list-style-type: none">- Resumir neutralmente los temas tratados.- No comprometernos con las posiciones y explicaciones de las partes.- Contrastar la firmeza de las posiciones y averiguar las prioridades.- Obtener y dar información.
Diálogo/ Comunicación:	<ul style="list-style-type: none">- Las propuestas deben ser condicional.- Nunca se da algo por nada.- Presentar primero las condiciones de nuestro acuerdo.- Mantener los temas entrelazados.
Acuerdo:	<p>Resultado de todas las fases anteriores, se establece un acuerdo entre las partes. De tal modo que ambas partes queden satisfechas.</p>

Tabla 2: Fases de la técnica de La Negociación (Elaboración propia)

Dicha técnica es imprescindible para mantener un clima de convivencia tranquilo y estable dentro de las casas de acogida. Con la negociación se pueden establecer normas de convivencia para todo el grupo de menores acogidos que viven en el mismo hogar, así como resolver cuestiones conflictivas puntuales que tienen lugar en el día a día.

4. Conclusiones

La figura del educador social en las casas de acogidas presta su labor en la intervención, prevención y resolución de conflictos de los jóvenes acogidos en riesgo de exclusión social. Siendo éstos, factores demandados para una metodología colaborativa e integradora como la Mediación. La forma más adecuada de resolver un conflicto y/o problema es la intervención mediadora que los educadores sociales aplican en sus actuaciones diarias en los centros tutelados, priorizando técnicas que vayan acorde con sus problemáticas.

Las técnicas o herramientas más usadas en las casas de acogidas son la Escucha Activa y la Negociación. Si visualizamos el recorrido expuesta en el núcleo del artículo, apreciamos que estas técnicas aportan la suficiente capacidad de resolver problemas originado por los adolescentes de las casa o centros, como el aprendizaje que éste les

proporciona. La escucha activa, genera una enseñanza de saber escuchar, comprensión dialéctica, controlar su tono de voz así como las posturas corporales, entre otros. La negociación desarrolla una enseñanza de carácter razonable y dialogante, que lleva a los propios adolescentes a encontrar el camino a la solución del conflicto originario.

Queda clara la intervención social que los educadores de casa o centros de acogidas ofrecen a la comunidad, como el proceso de enseñanza-aprendizaje de estos adolescentes. A su vez, define el proceso de mediación, siendo éste la principal herramienta metodológica aplicada en estos casos. Cabe señalar y acentuar la efectividad del uso de técnicas sociales (escucha activa y negociación) en casos conflictivos, dado que la mayor hegemonía convivencial de los centros o casa de acogidas se consigue mediante el dialogo, uso universal de acción mediadora de estas técnicas.

Bibliografía

- Calvo, P.; Marreo, G. y García Correa, A. (2004). “La mediación: técnicas de resolución de conflictos de contextos educativos”. *Annuario de Filosofía, Psicología y Sociología*, 7, 35-48.
- Funes, S. (2000). “Resolución de Conflictos en la Escuela: Una herramienta para la cultura de paz y convivencia”. *Contextos educativos*, 3, 91-106.
- García Mínguez, J. y Sánchez Ramos, J.M. (2010). “Centros de día de atención a menores: competencias del educador social como figura de referencia”. *Revista Historia de la educación Latinoamericana*, 15, 125-146.
- Guerra Contreras, H.J. (2008). “La negociación y el manejo de conflictos en las organizaciones”. *Episteme*, 13. Disponible en: http://www.uvmnet.edu/investigacion/episteme/numero13_09/enfoque/a_negociacion.asp
- Hernando, A.; Aguaded, I. y Pérez Rodríguez, A. (2011). “Técnicas de comunicación creativas en el aula: Escucha activa, el arte de la pregunta, la gestión de los silencios”. *Educación y futuro*, 24, 153-177.
- Lederach, J.P. (1985). *Educar para la Paz*. Barcelona: Fontana.
- López Noguero, F. y León, L. (2002). “El educador social como educador no formal: Un gestor de grupos”. *Agora digital*, 4. Disponible en: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04articulos/monografico/pdf_4/10.PDF
- Miranzo de Mateo, S. (2010). “Quiénes somos, a dónde vamos...Origen y Evolución del concepto de mediación”. *Revista de Mediación*, 5, 9-15.

- Parcerisa, A. (2001). “Mediación en conflictos en instituciones educativas”. *Revista Aula de Innovación educativa*, 98, 1.
- Sáez, L. (2005). “La educación social: intervención socioeducativa en la problemática del absentismo escolar”. *Indivisa, Bol. Estud, Invest.* 6, 229-240.
- Valbuena de la Fuente, F. (2003). “Pragmática de la negociación”. *CIC (Cuaderno de Información y Comunicación)*, 8, 71-116.
- Vicuña, L.; Hernando, H.; Paredes, M. y Ríos, J. (2008). “Elaboración del test de habilidades para la gestión en la negociación de conflictos”. *Revista IIPSI (Facultad de Psicología, UNMSM)*, 11, 2, 183-200.

10. MEDIACIÓN COMUNITARIA Y CONVIVENCIA EN LA PROVINCIA DE SEVILLA.

Francisco José Fernández Sánchez
Diputación de Sevilla. Área de Cohesión Social e Igualdad

Manuel Moreno Huesca
Diputación de Sevilla. Área de Cohesión Social e Igualdad

Resumen

Nuestro proyecto contempla la prestación pública en cada Municipio, de un servicio social público de mediación de conflictos y actividades para la convivencia pacífica y la paz social, con un enfoque comunitario y metodología común que completa el abanico de servicios para favorecer la cohesión social, adoptando ésta como un medio promovido desde las administraciones públicas. Dicho servicio tiene además de su rentabilidad social, un efecto de impacto en una mayor eficacia y ahorro en el resto de Servicios que se prestan.

Palabras clave

Cohesión Social; Resolución de Conflictos; Políticas Sociales; Participación.

“No preguntemos si estamos plenamente de acuerdo, sino tan sólo si marchamos por el mismo camino”.

Johann Wolfgang Goethe

Toda sociedad tiene una necesidad estructural de cohesión social. La cohesión social contribuye a crear un sentimiento de pertenencia, de confianza y de seguridad; sostiene las aspiraciones y los procesos de mejoría de las condiciones de vida.

Una sociedad cohesionada o que mejora la cohesión social, es aquella que resuelve pacíficamente sus conflictos e intenta solucionar por sus propios medios sus problemas, donde no cunde la desconfianza y el desencanto, y no hay divorcio entre ciudadanos, clase política y administradores públicos.

La cohesión social, debe ser fin y medio. Como fin, provee contenido y sustancia a las políticas sociales, como es el caso de nuestra Institución, la Diputación de Sevilla, que entendiendo y asumiendo dicho concepto, creó su Área de Cohesión Social e Igualdad, que tanto en sus resultados como en su proceso de gestión y aplicación, quiere reforzar tanto la mayor inclusión de los excluidos como mayor presencia de éstos en la política pública.

No obstante, si queremos una intervención realmente integral e integrada desde las políticas sociales incluyentes, los planes de actuación deben completarse con actuaciones que tengan la cohesión social no solo como un objetivo, sino también en varios sentidos como un medio, entendiendo que una sociedad más cohesionada provee un mejor marco institucional para el crecimiento social y económico, fortalece la gobernabilidad y opera como factor de inclusión y elemento convivencial al presentar un ambiente de confianza y reglas claras.

Por ello, el Área de Cohesión Social e Igualdad de la Diputación de Sevilla, desde el año 2009 desarrolla actividades de mediación y resolución pacífica de conflictos a través de un Servicio Provincial de mediación actualmente coordinado por Educadores Sociales.

Las realidades comunitarias de la provincia de Sevilla se están viendo afectadas por cambios importantes, incluida la crisis económica actual, donde, entre otros aspectos, su estar convivencial está sufriendo transformaciones a partir de los procesos actuales y de la globalización que ha influido en nuestro contexto socio geográfico. Esta situación plantea retos importantes de convivencia que consideramos deben ser abordados desde el desarrollo de programas y acciones vinculados a la convivencia pacífica de todos los ciudadanos y las ciudadanas, la aceptación de la diferencia como un elemento de crecimiento, la gestión alternativa de conflictos, los procesos de mediación comunitaria y la elaboración y aplicación de planes locales de convivencia. Tras una revisión y análisis en ese sentido, de las prestaciones del Servicio Provincial de Mediación a mediados del año 2013, se planteó una modificación sustancial del mismo y la puesta en funcionamiento de un nuevo proceso: el Programa de Mediación Comunitaria y Convivencia de la Provincia de Sevilla (M&C), cuya redacción finalizó del mes de Junio de 2013 y se aprobó por la Diputación de Sevilla en Septiembre del mismo año.

El Programa toma como eje de su actuación a los Servicios Sociales Básicos municipales de la provincia de Sevilla (Comunitarios) ya que ellos son los que han trabajado

más intensamente en las facetas procedimentales y en programas incluyentes en materia de cohesión social, tienen una mayor experiencia de transversalidad de las actuaciones, de integralidad de las intervenciones y de trabajo en Red y su línea de trabajo contempla la multifactorialidad de los problemas y sus posibles soluciones.

Una de las ventajas principales que consideramos tiene situar una prestación pública de mediación comunitaria y convivencia vinculada a los servicios sociales básicos, es la proximidad que tienen con las personas y por tanto el privilegiado observatorio que ello supone, tanto en relación a sus necesidades como en relación a sus conflictos mediables.

Por otra parte los conflictos en un enfoque comunitario son un indicador para orientar procesos de convivencia que adecuen la estructura de oportunidades en cada municipio. La existencia de conflictos es un hecho necesario que se puede resolver en primera instancia desde la óptica del cambio social, y es una oportunidad de crecimiento, aprendizaje y transformación.

El Programa M&C se formula en términos de retos o acciones de las políticas públicas y diseña su intervención de acuerdo con el Paquete de Inversión Social (SIP) europeo para el nuevo Marco 2014-2020, y las tres líneas de reformas políticas para ayudar a los Estados miembros a adaptar sus sistemas de protección social a los retos de la sociedad.

La decisión de prestar el servicio público promovido por M&C, debe hacerse por acuerdo plenario de cada ayuntamiento y buscando en la medida de lo posible la aprobación por unanimidad y el acuerdo explícito de los agentes sociales de cada municipio.

La provisión del servicio ha de ser pública y recogida en el Programa Político Municipal y por las administraciones supramunicipales que intervengan, con la adscripción parcial o total del personal.

Además debe prepararse en cada Ayuntamiento la documentación necesaria para el registro y archivo administrativo de casos, la recogida de datos para la experimentación, siempre atendiendo a las cláusulas de confidencialidad conforme la legislación vigente.

Quedan excluidas del alcance del Programa, aunque no de la información y facilitación del acceso por parte de la acción mediadora: La mediación penal, salvo la mediación alternativa voluntaria a juicios de faltas por hechos de pequeña gravedad o evitando el proceso en materia penal por esos mismos hechos, la mediación laboral referida a conflictos extrajudiciales en el territorio regulados por el Consejo Andaluz de Relaciones Laborales y La mediación en materia de consumo, que tiene su propia reglamentación y normativa específica de aplicación en Andalucía.

El Programa M&C establece la tipología y los espacios en los que se producen los conflictos y trabaja sobre cuatro clases de conflictos (de intereses, de valores, de identidades y normativos) en los ámbitos Familiar, Empresarial o Laboral, Escolar o en ámbitos educativos, vecinal, Administrativo, Convivencial, para la inclusión social, víctima-

ofensor (en material penal), ante posibles situaciones de acoso o mobbing (sin que sean materia penal), urbana o ciudadana relacionada con asuntos públicos.

Añade a la mediación presencial personalizada la Mediación on-line y la comediación cuando la naturaleza de los problemas lo permite, se requieren varias perspectivas especializadas o el conflicto alcanza un ámbito supra local.

Nuestro Programa promueve que los Ayuntamientos interesados designen a tiempo parcial y en el marco de su actividad laboral a un profesional de los Servicios Sociales Comunitarios para labores de mediación comunitaria y convivencia con el apoyo de un servicio itinerante de mediación directa facilitado por el Área de Cohesión para los municipios menores de 20.000 habitantes y de asesoramiento y trabajo en red para los municipios mayores de 20.000 habitantes.

Se han adscrito a empleados/as públicos de la Diputación de Sevilla al Programa, que reúnen el perfil académico mínimo y la experiencia profesional y características personales necesarias, para la ejecución y la coordinación del mismo.

Se han designado a otros empleados/as públicos del resto de las Áreas de la Diputación de Sevilla como asesores/as, formadores/as o informadores/as a tiempo parcial de temas específicos (medio ambiente, jurisprudencia, ciencias del trabajo, urbanismo y arquitectura) cuando el caso lo requiera o para colaborar en aquellas partes del Programa que requieran de sus conocimientos.

El Programa se ubica en los Centros Sociales de Miraflores de Sevilla, dependientes de la Diputación de Sevilla con identificación del mismo y servicio a prestar con una dirección de correo electrónico, una comunidad virtual activa y teléfonos de atención de la demanda.

Se capacitan académicamente como expertos universitarios a los profesionales municipales y de la Diputación de Sevilla, a través de una institución universitaria.

ACTIVIDADES DE CONVIVENCIA

Asesoramiento y apoyo técnico a los Ayuntamientos en materia de convivencia y ciudadanía.

Planes municipales de convivencia y ciudadanía. Apoyo técnico a la redacción de normativas y/o reformulación, actualización, recopilación y puesta en orden de las ordenanzas, reglamentos y otras disposiciones generales que ha ido aprobando el Ayuntamiento a lo largo del tiempo en materia de civismo y convivencia bajo un código único municipal de Ordenanza Municipal de Civismo y Convivencia.

Actuaciones de sensibilización y gestión de la convivencia ciudadana

> Acciones de sensibilización y formación para una comunidad educativa de convivencia y dinamización de AMPAS.

> Acciones de sensibilización y formación a profesionales municipales, colectivos y agentes sociales hacia la convivencia en la diversidad.

> Acciones de Participación y convivencia comunitaria

- Promoción del uso de los espacios públicos

- Apoyo a las comunidades vecinales para la convivencia.

- Impulso de la participación en los servicios públicos.

- Acciones de cumplimiento de la Ordenanzas Municipales de Civismo y Convivencia, desde la mediación y la educación con la formación necesaria de los y las profesionales implicados.

- Gestión de la convivencia en las comunidades de vecinos.

- Talleres y seminarios de mediación comunitaria en conflictos en función de su tipología o problemáticas, dirigidos a ciudadanos y ciudadanas jóvenes adultos y mayores así como a otros colectivos que lo soliciten a través del Ayuntamiento.

Se pone a disposición de los ayuntamientos formación a los responsables políticos y técnicos municipales en el ámbito de la mediación comunitaria y la convivencia ciudadana, y formación continua y actualización de conocimientos de los/las mediadores/as comunitarios.

Existe diseñada una sistemática de seguimiento técnico y supervisión de la práctica profesional de los mediadores comunitarios.

Están programadas actuaciones de sensibilización, gestión, participación y convivencia comunitaria a colectivos y agentes sociales.

Disponemos de una herramienta informática (comunidad virtual) para trabajar en red, estable y sostenible en el tiempo de mediación comunitaria y convivencia al servicio de los Ayuntamientos.

Contamos con un sistema de evaluación y seguimiento que posibilita y presta indicadores y permite aplicar mejoras de funcionamiento y estructura del Programa y de los Servicios que prestan los Ayuntamientos.

También se desarrollan otras actividades complementarias: Jornadas, Seminarios, actos informativos, plan de comunicación y difusión...

El Programa M&C por tanto, adopta un enfoque comunitario con el que pretendemos completar el abanico de políticas sociales para favorecer la cohesión social, adoptando la misma como medio y con vocación de ser un recurso innovador y transferible en el campo de los servicios sociales comunitarios y especializados.

Proponemos pues un modelo de servicio social público de mediación y acciones comunitarias para la convivencia que propician: la prevención de conflictos más agudos y / o graves, la construcción de una ciudadanía plural, el reconocimiento del otro, el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y el desarrollo de la convivencia, la búsqueda de estrategias alternativas para la resolución de conflictos, la participación comunitaria y en este sentido, la profundización democrática, así como la adecuación de objetivos y metodologías en la actuación de los profesionales de los municipios.



En M&C entendemos la mediación y las actividades de convivencia y resolución pacífica de conflictos con un concepto amplio e inclusivo y como alternativa previa a otros procesos de carácter penal, civil, mercantil, o de servicios de inclusión social (a diferencia de otros que expresan división social, como clase, grupo étnico o generación) considerando y formando en su caso a la ciudadanía para que afronte con sus propios medios y recursos la solución a parte de su problemas.

El concepto de "comunidad" es para nosotros un término ideal, que dibuja un horizonte para la actuación, más que una situación de hecho por lo que completa la prestación de políticas sociales públicas, haciendo a la ciudadanía menos dependiente de ellas. Tratamos desde M&C, generar nuevos vínculos entre los diversos grupos que forman parte de las sociedades donde intervenimos, a fin de constituir comunidades inclusivas.

Nuestro Programa supone un ambicioso reto, queriendo agrupar bajo una metodología común de trabajo en red la prestación de un Servicio Público de mediación y convivencia a una población heterogénea dispersa en 104 municipios y 39 pedanías de más de un millón de personas donde convergen diversas realidades y situaciones. Además vinculamos la mediación y la generación de una cultura de convivencia pacífica, en la prestación de Servicios Sociales básicos para la ciudadanía que presenta más problemas de inclusión social y mayor carencia de recursos.

Clases de conflictos

CONFLICTO DE VALORES: propio, sobre todo, de las situaciones de pluralidad cultural, en el que cada grupo tiene una visión diferente de una misma situación, debido a su universo simbólico y de su escala de valores; la oposición radica, más bien, en lo que se cree.

CONFLICTO DE IDENTIDADES: se caracteriza por la construcción de la identidad del otro como contraposición a la propia, lo que da lugar a un choque de identidades. La oposición se basa en el que las personas son.

CONFLICTO NORMATIVO: cuando confluyen en una misma situación pautas de comportamiento que responden a estilos de vida contrapuestos. La oposición se centra en lo que uno hace.

CONFLICTO DE INTERESES: cuando está en juego el control sobre recursos (intereses económicos) o bien la distribución de poder (intereses políticos). La clave, en este caso, es la posición social que se ocupa.

Con todo, hay que tener en cuenta que una misma situación conflictiva puede responder a más de un de estos tipos, los cuales, además, suelen aparecer combinados.

La Diputación de Sevilla en materia de Servicios Sociales divide la provincia de Sevilla en seis ámbitos territoriales para conseguir una nueva perspectiva descentralizadora e integradora. Los ámbitos territoriales se definen como una estructura territorial de cooperación y asistencia técnica a la Red Básica de Servicios Sociales. El Programa M&C, se encuentra en plena fase de pilotaje en los quince municipios menores de 20.000 habitantes que componen el ámbito de El Pedroso, ámbito que a criterio técnico y de oportunidad estratégica presentaba las condiciones más favorables.

Tras una evaluación del Programa en ese ámbito se procurará la implantación progresiva en todos los municipios de la provincia, conforme al calendario y cronograma que se han establecido para los años 2014 y 2015.

1. A modo de primeras conclusiones: Aportaciones del Programa a las políticas sociales

En nuestro Programa entendemos la mediación y las actividades de convivencia y resolución pacífica de conflictos con un concepto amplio e inclusivo y como alternativa previa a otros procesos de carácter penal, civil, mercantil, o de servicios de inclusión social (a diferencia de otros que expresan división social, como clase, grupo étnico o generación).

Se considera y forma en su caso a la ciudadanía para que afronte con sus propios medios y recursos la solución a parte de sus problemas.

El concepto de "comunidad" es para nosotros un término ideal, que dibuja un horizonte para la actuación, más que una situación de hecho, por lo que se completa la prestación de políticas sociales públicas, haciendo a la ciudadanía menos dependiente de ellas.

Nuestro Programa supone un ambicioso reto, queriendo agrupar bajo una metodología común de trabajo en red la prestación de un Servicio Público de mediación y convivencia a una población heterogénea dispersa en 104 municipios y 39 pedanías de más de un millón de personas donde convergen diversas realidades y situaciones.

Además vinculamos la mediación y la generación de una cultura de convivencia pacífica, en la prestación de Servicios Sociales básicos para la ciudadanía que presenta más problemas de inclusión social y mayor carencia de recursos.

Pretendemos revitalizar el concepto de comunidad utilizado en la teoría del desarrollo comunitario, que la define como un grupo que comparte un espacio y un sentimiento de pertenencia. Ello permite activar, potencialmente, relaciones de solidaridad y apoyo mutuo entre sus miembros, de cara a lograr mejoras colectivas.

Vinculamos la mediación y la generación de una cultura de convivencia pacífica incluidas en la prestación de Servicios Sociales Básicos a la ciudadanía que presenta más problemas de inclusión social y mayor carencia de recursos, generando una nueva cultura en la prestación de esos Servicios.

TIPOLOGÍA DE ZONAS DE CONFLICTO RELACIONADOS CON LA COHESIÓN SOCIAL

- Espacios y bienes públicos
- Entre vecinos/vecinas
- Derivados de la actividad económica de proximidad
- Familiares (exceptuando las separaciones y divorcios)
- Relacionados con las organizaciones locales
- Relaciones administrados/as-administradores
- Relacionados con la Igualdad de oportunidades e Inclusión social
- Derivados de la convivencia con ideas, ideologías, valores, creencias religiosas, estilos de vida y visiones de futuro diferentes.
- Espacios de encuentro, relación y desarrollo social (Escuela, Trabajo, Centros Tercera edad, ferias ...

Para el Programa M&C, las Políticas Sociales deben ver el conflicto, no como un problema, sino como un reto y un motor de cambio, como una oportunidad para el desarrollo comunitario. En este sentido, más que resolver el conflicto-objetivo no siempre alcanzable, plantea una política de aprendizaje, gestionándolo, para que se convierta en un motivo de transformación y mejora social. Nunca en un elemento de bloqueo.

En definitiva, proponemos un modelo de servicio social público de mediación y acciones comunitarias que además propicia la construcción de una ciudadanía plural, la participación comunitaria y desde este sentido, la profundización democrática, así como la adecuación de objetivos y metodologías en la actuación de los profesionales de los municipios.

Agradecimientos

Al Programa de Mediación ciudadana y convivencia de la Diputación de Barcelona, que ha constituido un marco de referencia básico para sentar los principios metodológicos del Programa y que desde el inicio de su redacción ha apoyado sin reservas, estableciéndose un marco de mutua colaboración y cooperación, que conducirá a la suscripción de acuerdos, programas conjuntos y trabajo en red.

A la Fundación Pública Andaluza “Centro para la mediación y el arbitraje de Andalucía (Mediara) de la Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, con la que se estableció contacto desde el inicio de la idea como entidad consultora y asesora y con la que se ha firmado un Protocolo General de colaboración el pasado día 28 de abril de 2014 que al día de la fecha se encuentra en pleno proceso de desarrollo de su Plan de actuaciones.

Bibliografía

- Berges Fantova P. (2013). *Análisis dafo de la mediación civil y mercantil hoy en España: por una mediación eficaz*. Magistratura de Zaragoza
- Chiodi, F. (2012). *Identificación de los aportes de las políticas públicas locales a la cohesión social*. Bruselas. Comisión Europea. Guías metodológicas URB-AL III, 16.
- Diputació de Barcelona. Àrea de Benestar Social, AEP Desenvolupament comunitari (2008). *El Servei de Mediació Comunitària a la Província de Barcelona. Bases teòriques i metodològiques. Anàlisi de casos*. Barcelona. Colecció Documents de Treball. Sèrie Benestar Social, 2.
- Diputació de Barcelona. Àrea d'Igualtat i Ciutadania. Servei de Promoció de Polítiques d'Igualtat Dona-Home (2008). *“La mediació ciutadana als ajuntaments. Estudi de casos”*. Barcelona: Autor.

Esteve i Ortega, E. (2009). *Cohesión social y convivencia ciudadana, una garantía de progreso*. Barcelona. Subcomisión de Convivencia Ciudadana del Plan Estratégico Metropolitano de Barcelona. Diputació de Barcelona.

García Villaluenga (2014). *Anuario de mediación y solución de conflictos 2013*, Editorial REUS.

Gómez Cirano, E. J. (2012). “La mediación: ¿un lujo en tiempos de crisis?” *Sociedad y Utopía. Revista de Ciencias Sociales*, n. ° 39, (140-150).

Grupo Aranzadi (2014). *Legislación sobre mediación y para mediadores 2014*. Ed. Aranzadi.

Grupo Aranzadi (2014). “Practicum mediación (DUO) 2014”. Ed. Aranzadi

Puntes, S. y Munné, M. (2005). *Los Servicios de Mediación Comunitaria. Propuestas de actuación*. Barcelona: Diputació de Barcelona.

Wilhelm, J. y Llinas, R. (2007). “La implantació dels serveis de mediació”. En Diputació de Barcelona, *La mediació ciutadana: una nova política pública*. Colecció Documents de Trabajo. Serie Igualtat i Ciutatania, n. 12.

Zapata Barrero, R. (2007). “La mediació ciutadana com a enfocament innovador”. En Diputació de Barcelona, *La mediació ciutadana: una nova política pública*. Colecció Documents de Trabajo. Serie Igualtat i Ciutatania, n. 12.

11. LA PEDAGOGÍA DEL AMOR COMO HERRAMIENTA PARA LA MEDIACIÓN SOCIAL EN COMUNIDADES DE NICARAGUA

Lorena García Robles
Universidad de Sevilla

Emilio Lucio-Villegas Ramos
Universidad de Sevilla

Resumen

La mediación social abarca un campo de estudio amplio y complejo. Esta complejidad va unida al contexto donde se lleven a cabo sus prácticas. En esta presentación nos referimos a la -Pedagogía del Amor- en Nicaragua, una metodología para implantar programas de alfabetización de personas adultas en Nicaragua, de la mano de la Asociación de Educación Carlos Fonseca Amador (en adelante AEPCFA), quienes actúan de mediadores en estas experiencias.

Esta pedagogía, nace como herramienta de mediación para regiones y comunidades indígenas en rincones de difícil acceso en Nicaragua. Cuando hablamos de difícil acceso para las personas que vienen de fuera de esas comunidades, nos referimos tanto al territorio físico (en algunas sólo se accede por ríos), como por elementos que tiene que ver con la cultura de las comunidades y que hacen de este proceso un camino con una diversidad de factores a tener en cuenta. La mediación en la Pedagogía del Amor, supone la convivencia, participación ciudadana y mejoras en ámbitos como la producción, salud y medioambiente.

No sólo sienta las bases para un proceso de alfabetización de adultos, sino que implica a toda la comunidad para participar activamente en ella, trabajando ‘desde el pueblo y para el pueblo’, cada grupo social de la comunidad juega un papel crucial y colabora en un proceso que dará como resultado la mejora notable de la calidad de vida de su comunidad.

En este trabajo, analizaremos dos elementos cruciales; la experiencia de la Pedagogía del Amor en comunidades indígenas de la RAAN y RAAS (Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur) de Nicaragua donde ha sido implantada con éxito, y como ha incidido notablemente en la vida de las propias comunidades. También

abordaremos el trabajo desarrollado por la AEPCFA como agente mediador mediante el impulso de la alfabetización de personas adultas.

Palabras clave

Mediación; Alfabetización de personas adultas; Nicaragua; Pedagogía del Amor; AEPCF; Educación Popular.

1. Introducción

Para sumergirse en el complejo mundo de la alfabetización de personas adultas en Nicaragua y los procesos de mediación social que se llevan a cabo a través de las experiencias de la Pedagogía del Amor, es necesario conocer y contextualizar de dónde nace y, sobre todo, quiénes son los principales agentes mediadores que la llevan a la práctica.

1.1. La Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador como agente mediador

La Asociación de Educación Popular Carlos Fonseca Amador (en adelante AEPCFA), nace el 26 de febrero de 1990, coincidiendo con la pérdida de las elecciones de ese mismo año por el Frente Sandinista de Liberación Nacional (en adelante FSLN). Ante la imposibilidad de llevar a cabo su pedagogía popular con el nuevo gobierno de corte liberal, gran parte del equipo técnico que había conformado hasta ese momento la temática alfabetizadora en el MINED (Ministerio de Educación), se agrupa y forma esta asociación para seguir con el objetivo de la erradicación del analfabetismo en Nicaragua.

La AEPCFA, aunque es el actor principal en esta experiencia de alfabetización, no lo hace sola, ya que trabajan año tras año con el apoyo de algunas instituciones y universidades internacionales y, sobre todo, con la participación y compromiso de numerosos sectores nicaragüenses, como universidades, asociaciones y gran parte de alcaldías y municipios del país centroamericano.

El objetivo principal de la AEPCFA es lo que la define como agente principal de mediación para con su pueblo. A partir de la alfabetización de todos los rincones y comunidades, mejorar las condiciones de vida de la población nicaragüense en materias como la salud, la producción y el medio ambiente: utilizar la alfabetización como inicio para una transformación notable en Nicaragua.

Tradicionalmente en algunos sectores sociales, se ha entendido la alfabetización de personas adultas desde un punto de vista simplista; solamente aprender a leer y escribir,

entender los códigos y ser capaces de expresarlos sobre el papel. La alfabetización para la AEPFCFA y para todos los agentes implicados en la Pedagogía del Amor va más allá. En palabras de Pineda (2007) y Relys (2013) no es solamente aprender las letras y poder firmar con sus propias manos, sino que es más que eso y se configura como una educación integral del ser humano para la mejora de su nivel de vida en todos los sentidos, viendo esta formación integral como derecho de todos los ciudadanos.

Para Parra (2012: 33):

Si el lenguaje nos afirma como humanos, la lectura crítica, y la escritura nos reafirman como miembros de pleno derecho de la especie humana, es decir, como sujetos de la Historia (...) mantener pues, una persona analfabeta es negarle su incorporación al mundo. Negarle la plena pertinencia en el mundo.

La alfabetización entonces, adopta un sentido de justicia social, como derecho de todo ser humano.

Esta perspectiva del acto de alfabetizar nace de la pedagogía popular. No podemos desligar la pedagogía en general, y la popular en particular y la alfabetización de personas adultas de connotaciones políticas e ideológicas. Entendemos que toda experiencia que toma al ser humano como eje principal, se impregna de política. Por ello, entendemos la alfabetización en Nicaragua desde un prisma popular, que choca con la Pedagogía Bancaria que nos definía Freire en su obra *La Pedagogía del Oprimido* en 1970 y nos identificamos con la Pedagogía de la Liberación y de la Autonomía que en palabras del propio autor, nos invita a mejorar el mundo a través de cambios en las conciencias.

Con estas premisas, vamos sumergiéndonos en los principios mediadores, comunitarios y pedagógicos de la Pedagogía del Amor como herramienta de mediación social para ese ansiado cambio en Nicaragua.

1.2. La Pedagogía del Amor en Nicaragua y la mediación

El trabajo que se lleva a cabo en Nicaragua está impregnado de mediación. Como señalábamos al inicio de este trabajo, la mediación es un campo extenso cada vez más presente en muchos contextos. En este punto, y teniendo en cuenta el marco de referencia de Nicaragua, entendemos que hay que tener en cuenta dos tipos de mediación inherentes a este proyecto:

- En primer lugar hablamos de mediación vecinal y comunitaria. Atendiendo a la Fundación Mediara (www.fundacionmediara.es), entendemos el concepto “comunitario” como escenario de convivencia inmediato, donde existe un grupo de personas que, al margen de compartir un espacio físico, tienen preocupaciones sociales, políticas y económicas comunes. En nuestro caso, a priori, (aunque puede suceder), no se dan conflictos graves entre los agentes de la comunidad, ya que el conflicto en común es el alto índice de analfabetismo y la necesidad de mejora general de su propia comunidad.

- En segundo lugar, atendemos a la educación intercultural, pues dentro de la Pedagogía del Amor, concretamente cuando es aplicada en comunidades con mayoría de población indígena, surge la necesidad de adoptar unas medidas que servirán de guía en la mediación intercultural. Según Arias (2002) existen tres dimensiones principales:
 - a. Conocer determinados conceptos y estudiar diferencias culturales y pluralidad cultural.
 - b. Dimensión cultural que nos ayude a enfrentarnos a lo desconocido y a lo diferente.
 - c. Dimensión de acción que nos capacite para actuar ante conflictos concretos teniendo en cuenta el marco (contexto, escenario) donde se desarrolla.

El respeto por la identidad cultural del “otro” es punto de partida y necesidad de todo proceso intercultural, y más en contextos complejos. Para Fragoso y Lucio-Villegas (2010) no todo es racional en las relaciones interculturales, es necesaria una capacidad de apertura a partir de la cual –entiendo y me entiendo-, y esto es posible mediante el descubrimiento del “otro” y el descubrimiento de “nosotros”.

1.3. Interculturalidad en comunidades indígenas de Nicaragua

Nicaragua ha sido durante años, escenario de conflictos bélicos, políticos y culturales. Este hecho puede observarse en las Regiones Autónomas del Atlántico Norte y Sur de Nicaragua (RAAN y RAAS), antiguamente conocido como Reino de Mosquitia. Estos territorios están ocupados por un total de seis etnias, aunque cabe destacar que generalmente conviven mezcladas en las comunidades que la integran.

Aunque no es objeto del presente trabajo hacer un análisis profundo acerca de tales etnias y lenguas habladas en la RAAN y RAAS, si consideramos necesario tener una idea gráfica de cómo están repartidos por el territorio de la costa atlántica nicaragüense:

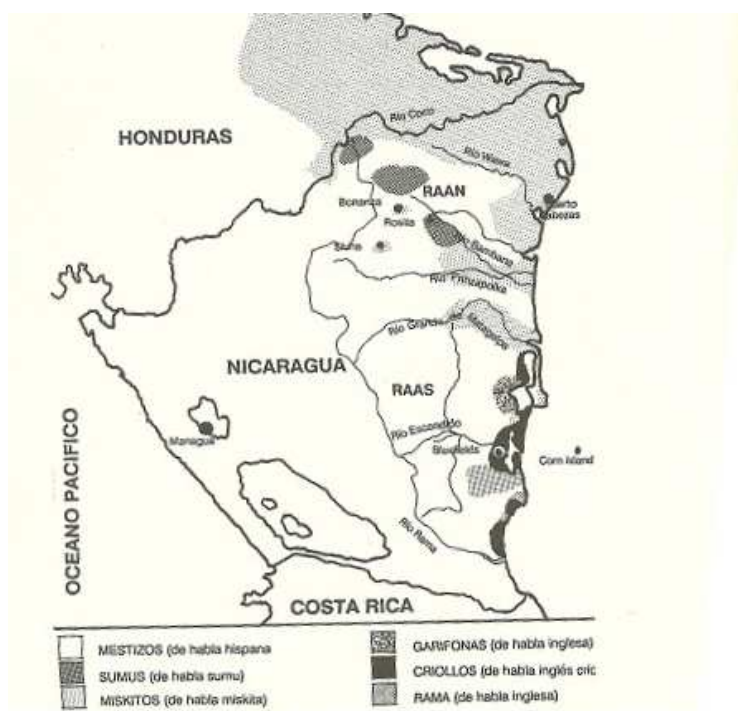


Figura 1.

Mapa demográfico y lingüístico del Caribe nicaragüense. Guardían y Salamanca (1991)

Se observa en la imagen que cada etnia tiene asociada una lengua. Este factor convierte al acto de la Pedagogía del Amor como herramienta de mediación, en un proceso aún más complejo.

Para afrontar el choque lingüístico, la AEPCFA suele viajar a las comunidades con intérpretes nativos de las mismas, quienes cumplirán un doble papel: mediadores lingüísticos entre población indígenas y personal de la AEPCFA y a su vez, servirán de ayuda para la aceptación de la comunidad, que verá la cara conocida de alguien ya implicado/a en el proceso de alfabetización y le aportará confianza.

Dentro de la AEPCFA, encontramos al creador de esta herramienta, Orlando Pineda Flores, figura responsable y coordinador de la asociación desde el momento de su creación hace más de 20 años.

2. Método

2.1. La Pedagogía del Amor en Nicaragua

La Pedagogía del Amor en Nicaragua está basada en el “dar sin recibir nada a cambio” y se define como “un modelo creado y basado en el pueblo, con el objetivo de extenderlo por doquier para que, a través de la alfabetización de las personas sea posible la tan deseada transformación social” (Montiel: 2007:83). Este es una de las características principales que

la hacen única, el propio pueblo (la comunidad) es quien la lleva a cabo, adoptando cada uno de sus agentes un rol activo en la experiencia.

Esta forma de hacer pedagogía nos habla de -entrar enamorando- de la alfabetización: “enamorarlos” de la idea de que alfabetizándose, harán crecer el futuro y la calidad de vida de su comunidad. No sólo se “enamora” a una comunidad por sus iletrados, sino que en este proceso también los jóvenes que saben leer y escribir y demás actores sociales para que tengan un protagonismo en la alfabetización de los iletrados de su comunidad, creando así un vínculo de mediación comunitaria y vecinal notable.

2.2. ¿Cómo se pone en práctica la Pedagogía del Amor en comunidades de Nicaragua?

Para comprender el efecto mediador de esta pedagogía, vamos a analizar las fases que la AEPCFA (como agente mediador principal) lleva a cabo para implantarla en una comunidad. Utilizaremos el concepto “enamoramiento” para referirnos al acto de concienciar y sensibilizar a los agentes sociales de la comunidad, pues como dice el propio Pineda (2007) “cada persona tiene un corazón, y ese corazón hay que tocarlo...”.

¿Cómo llegamos a ese corazón? Parra (2007) nos plantea una síntesis que recoge esas fases necesarias para entrar y enamorar a un pueblo o comunidad para su alfabetización:

1.- Conocer el entorno físico, humano, socio-cultural, etc, de la comunidad. Conocer a los líderes y a los organismos del territorio, esto es, crear un tejido asociativo.

2.- Dependiendo de las necesidades del contexto en cuestión, elegir los argumentos que permitan enamorar a los líderes: la alfabetización como punto de partida para la mejora de la productividad y salud de sus tierras y ganado, posibilidad de demandar más atención a las autoridades, etc. Siempre enfocando la alfabetización como puerta para la promoción de su comunidad. En esta línea, Parra (2007: 106) nos transcribe al creador de este método en la experiencia en la comunidad de Palacagüina;

Sobre la salud preventiva preguntaba a las madres cuántos hijos habían tenido y cuántos habían muerto... y por qué habían muerto. Las respuestas daban el cuadro clásico de morbilidad fruto de la pobreza y la falta de salud preventiva: dengue, diarreas, cólera... y - tal vez porque Dios quiso- . Se ponía algún ejemplo concreto: no lavarse el pecho antes de amamantar, no lavarse las manos después de defecar... y se culpabilizaba a las madres y no a Dios de la alta mortalidad infantil y del dolor de aquellas muertes, pero se planteaba la opción y la posibilidad de disminuir drásticamente o de eliminar ese dolor, estas muertes... ¿quieren que continúen muriendo así?, ¿o quieren evitar estas muertes? Pues hay que aprender a leer los folletos o las hojitas con instrucciones para clorar el agua, mantener la higiene de los alimentos, etc.

3.- Una vez enamorados los líderes y autoridades comunitarias de manera jerárquica (este hecho es muy importante para mostrar respeto hacia su estructura social, especialmente en las comunidades indígenas), llega un momento clave: enamorar al campesinado, a todas las personas que viven en la comunidad y citarlas en un punto de encuentro. Serán citados por los propios líderes, como máximas figuras de representación y autoridad.

4.- Este momento, el enamoramiento de la campesina y del campesino será clave en la implantación de la alfabetización en la comunidad. El equipo de la AEPCFA, con Orlando Pineda a la cabeza junto con los líderes comunitarios, planteará el proyecto de alfabetización a todo el poblado. Pero, ¿cómo enamoram al campesinado, a las y los iletrados? Este momento es extremadamente sensible, ya que hay que convertir la “vergüenza” que sienten por no saber leer y escribir en ganas de aprender, en conciencia de que, partiendo de la lectoescritura, podrá avanzar como pueblo y ser los propios protagonistas de dicho avance. Los agentes de la AEPCFA en esta fase, como mediadores principales de la experiencia, utilizan los tres ejes del modelo para entusiasmar a la población: provocar su amor propio (mediante la producción), tocar el corazón (mediante la salud) y tocar el amor a su pueblo (mediante el medioambiente) (Pineda, 1999). Con estos ejes se concientiza al campesinado. Es importante hacerlo dentro del seno de la educación popular, es decir, utilizando el lenguaje del pueblo (comunicación popular) y pidiendo a los propios campesinos que sean ellos quienes calculen los beneficios de las mejoras que traería el ser alfabetizados/as. En esta misma fase, los mediadores implican a los demás actores que desempeñarán un papel notable en la experiencia de alfabetización: a los jóvenes letrados de la comunidad los/las -enamorarán- para que sean ellos mismos/as quienes alfabeticen a sus vecinos; a líderes y campesinos se les animará para que cedan sus viviendas como puntos de alfabetización para celebrar las clases; en resumen, toda la comunidad será protagonista y activo del proceso.

5.- Una vez –enamorada- toda la población, se organiza un censo (casa por casa) para obtener información fiable y detallada del número de iletrados/as mayores de 16 años, personas con problemas de adaptación, etc. Este censo lo realizarán jóvenes que serán alfabetizadores del proyecto, ayudados por otros jóvenes conocidos de la comunidad, ya que así será más fácil que los vecinos den la información requerida y se implicará a toda la comunidad juvenil.

6.- Una vez obtenidos los resultados, se organizan los C.E.P (Centros de Educación Popular) en las casas de los vecinos que, voluntariamente las hayan ofrecido. Estos puntos de encuentro tendrán una matrícula de 5 a 15 alumnos aproximadamente que serán atendidos por dos facilitadores (alfabetizadores).

7.- Se celebra una “gran fiesta” para dar a conocer de manera oficial que comienza la alfabetización en la comunidad y así, animar a quienes no desean alfabetizarse para que lo hagan.

8.- Comienza el proceso y el seguimiento de la alfabetización. El papel del alfabetizador como mediador en este momento es clave, ya que se enfrentará en numerosas ocasiones al abandono de un alumno/a desmotivado que abandone las clases. El facilitador deberá

visitarlo y volver a –enamorarle- para que recupere la ilusión por alfabetizarse. La mediación vecinal y comunitaria es de suma importancia, ya que el mediador conocerá las características personales de cada familia y deberá respetarlas utilizando de nuevo los tres ejes que nos presentaba Pineda (1999).

9.- Por último, una vez finalizada el programa de alfabetización, se deberá organizar otro reconocimiento a modo de fiesta popular donde se les reconozca a todos agentes sociales la importancia de su labor, para conseguir así una buena disposición de la comunidad de cara a seguir formándose en el momento de post alfabetización.

2.3. El método utilizado para alfabetizar: -Yo, Sí Puedo-

Aunque lo que realmente nos interesa de este trabajo es la Pedagogía del Amor como herramienta de mediación en comunidades de Nicaragua, no podemos dejar de lado el método de alfabetización que se utiliza cuando la comunidad acepta ser alfabetizada. Se trata del programa audiovisual *Yo, Sí Puedo*, uno de los referentes mundiales en la actualidad; método que ha tenido una importancia destacable en todo el territorio latinoamericano.

El programa fue diseñado por Leonela Relys en 2001. Maestra y doctora en Ciencias Pedagógicas dedicada durante toda su vida al ámbito de la alfabetización.

Es un método audiovisual, rápido en su aplicación y con costes relativamente bajos, pudiendo llegar así a casi todos los rincones de Nicaragua sin necesidad de un desembolso extraordinario. En palabras de Parra (2013: 18, en prólogo de Relys), se define como:

Más que un programa o un método: hace que sea también un recurso para desocultar la realidad y educar la esperanza descubriendo la capacidad que tenemos las personas de transformar el mundo, objetivos fundamentales de una educación liberadora según Freire.

Se caracteriza principalmente por ser atractivo para los iletrados que van a alfabetizarse. Compuesto por 65 videoclases de una duración aproximada de 30 minutos, muestra a una maestra y a un grupo de alumnos adultos representando a una clase donde se encuentran todos los perfiles que normalmente acuden a los puntos de alfabetización, así se consigue una identificación iletrado/a-actor que creará un vínculo para que el primero se sienta atraído para seguir acudiendo a las lecciones.

Centrándonos en la caracterización pedagógica y técnica, atendemos a un método que se define dentro de la teoría “dialéctico-materialista del conocimiento”, donde la educación adquiere significado como fenómeno histórico y social (Viviani, 2010:236), destacándolo como un método con gran potencial transformador en el desarrollo, tanto colectivo como individual.

Para entender su aplicación y funcionamiento, en primer lugar, hay que decir que se trata de un método global-compuesto que mezcla los métodos analíticos y sintéticos como cuando hablamos del método de Paulo Freire. Se parte del emparejamiento letra-número

(Viviani, 2010). A cada letra se le asigna un número, ya que presupone en cierta medida el conocimiento de los números del 0 al 30 por parte de los participantes. Es decir, se parte de lo conocido (los números) que actúan de factor motivador, hasta lo desconocido (las letras).

3. Experiencias vividas con la Pedagogía del Amor en Nicaragua (Resultados)

Aunque escasa, existe bibliografía sobre experiencias de Pedagogía del Amor en Nicaragua. Las más destacables son obra del creador de dicha pedagogía, Orlando Pineda. La primera de ella “La montaña me enseñó a ser Maestro” (1991) es un relato de la experiencia de alfabetización vivida en Río San Juan, experiencia llevada a cabo en un momento político muy difícil y que quedaría marcada en la historia nicaragüense como uno de los mayores hitos de la alfabetización. La segunda, “La Pedagogía del Amor en Nicaragua” (1999), donde se expone el duro golpe sufrido al abandonar el MINED tras la vuelta del gobierno liberal al poder, y cómo se organizaron como asociación para seguir llevando la alfabetización a cada rincón del país.

A partir de esta bibliografía, podemos hacernos una idea de cómo se organiza y lleva a cabo con éxito, pero en este punto, vamos a centrarnos en las experiencias de 2008 en Río Coco (RAAN) y en 2011 en Kukra-Hill (RAAS), cuando estudiantes de la Universidad de Sevilla fueron a vivir de primera mano cómo se –enamora- para la alfabetización en las comunidades de Nicaragua.

Se han seleccionado ambas experiencias porque cada una de ellas exalta un momento clave dentro de la Pedagogía del Amor. También es importante señalar que, al margen de haber sido una herramienta de mediación, ha sido una fuente muy rica de aprendizaje para quienes la han vivido de primera mano.

3.1. La comunidad de Wilwinac, Río Coco (RAAN), 2008

En marzo de 2008, se celebró la primera Brigada Internacionalista que viajaba a Río Coco de la mano del equipo de la AEPCFA. Aquel grupo compuesto por profesionales de diversos ámbitos se adentraron en varias comunidades del río para dar a conocer y –enamorar- a todas las personas para la alfabetización. Era un entorno hostil, donde la mayoría de habitantes eran indígenas y no estaban acostumbrados a recibir visitas, y mucho menos extranjeros (*cheles, blanquitos* como ellos dicen).

Se abría ante la Brigada la posibilidad de vivir el primer momento de la Pedagogía del Amor: entrar en las comunidades, conocerlas, ganarse la confianza de sus líderes y encontrar los argumentos para enamorarlos, y una vez conseguido todo ello, *enamorarlos*.

Wilwinac fue el ejemplo más claro de que la Pedagogía del Amor funciona. Para llegar a esta comunidad pequeñita y perdida, hay que viajar en panga (barca) durante más de

cuatro horas. Tras desembarcar, el grupo debía buscar al líder o líderes, ya que si no entras de su mano, el pueblo en general te rechaza y complicará notablemente el trabajo. Una vez reunidos con el líder, costó mucho trabajo convencerle de que no tendría costo ninguno implantar el programa de alfabetización, ya que los medios y materiales los facilitaría íntegramente la AEPCFA. Tras varias horas de “negociación” y enamoramiento hacia el líder, a quien se tuvo que convencer de la mejora tan importante que tendría su pueblo, aceptó que el proyecto fuera presentado al resto de la población.

Los argumentos que se utilizaron fueron, principalmente la mejora de condiciones de la comunidad (salud, medioambiente y producción), y hacerle ver que su comunidad sería un ejemplo a seguir para las demás, que querrían seguir su proceso una vez que vieran que se había reducido el índice de analfabetismo a menos del 5% y que serían una de las comunidades mejor dispuesta de cara a seguir formándose en una post alfabetización. Y todo ello gratis, donde solamente se pedía que todos los agentes de la comunidad se implicaran y tuvieran un rol activo “sin pedir nada a cambio”.

A las 15 horas de la tarde de ese mismo día, sonó una campana que quería decir que el líder convocaba a todo el pueblo en un punto de encuentro para dar una noticia. Allí, el equipo de la AEPCFA llevó a cabo el proceso de –enamoramiento- en su totalidad. Quienes estuvieron presentes, fueron testigos de uno de los momentos pedagógicos más importantes de la alfabetización en Nicaragua.

En una hora, el pueblo, tras escuchar que al alfabetizarse serían capaces de minimizar la mortalidad infantil, hacer que sus tierras dieran más y mejores frutos, que sus animales no enfermaran y dieran mejores productos, se entregó totalmente al proceso, y en pocos minutos decenas de jóvenes se ofrecieron para alfabetizar. El trabajo ya estaba hecho, el pueblo estaba –enamorado- y ellos mismos serían quienes llevarían a cabo la experiencia.

Dos años más tarde, muchas comunidades de Río Coco fueron declaradas Territorio Libre de Analfabetismo. Wilwinac a la cabeza como ejemplo para muchas de ellas, que quisieron –enamorarse- al ver que era posible. Hoy, están metidos de lleno en un proyecto de post alfabetización junto a la AEPCFA.

3.2. Kukra-Hill (RAAS), 2011

Otra de las experiencias se llevó a cabo en la RAAS, en una región llamada Kukra-Hill. Esta experiencia destaca por mostrarnos otra de las fases clave de la Pedagogía del Amor: el momento del censo y cómo es implicada a toda la comunidad juvenil para que vaya “casa por casa” haciendo un análisis para extraer datos exactos de iletrados/as y personas con necesidades educativas especiales.

Como se explicaba en la síntesis de las fases del proceso, es importante que esta fase la lleven a cabo los jóvenes conocidos de la comunidad, tanto los que van a alfabetizar como los que no, así se crea un vínculo entre los jóvenes y su pueblo dentro del proyecto. Las personas adultas suelen ser muy reservadas con su intimidad, y más cuando ven que

hay personas extranjeras implicadas en el proceso, de ahí, que esta fase del trabajo la lideren los jóvenes conocidos para facilitar la entrada a sus viviendas y a la información requerida.

El equipo de la AEPCFA es el encargado de –enamorar- a los jóvenes para que sean parte activa de la alfabetización. Se celebra un día de encuentro en el instituto o centro educativo de secundaria y se les expone la importancia de que ellos se impliquen en la alfabetización de los suyos, que se responsabilicen y sean protagonistas y coordinadores de la experiencia. No hicieron falta muchos argumentos, todos y todas se ofrecieron de manera altruista a la labor, y en seguida se formaron equipos por zonas (cada joven se ocupaba de su zona) y en tres días estaba la totalidad de la población censada y los porcentajes de iletrados/as analizados.

Dependiendo del índice de cada zona, estos mismos voluntarios de Kukra-Hill, fueron de nuevo “casa por casa” -enamorando- a los adultos iletrados para que acudieran al punto de alfabetización más cercano a su casa y formaran parte de la primera fase de alfabetización.

Kukra-Hill ha sido uno de los mejores ejemplos de participación popular en Pedagogía del Amor, hoy en día siguen trabajando de lleno por dejar los índices de analfabetismo por debajo del 5% y seguir trabajando en post alfabetización. Todos los agentes sociales están implicados y concienciados en la tarea, como únicos protagonistas de la alfabetización de su pueblo, como ejemplo de mediación comunitaria.

4. Conclusiones

La Pedagogía del Amor es una herramienta pedagógica y solidaria que lleva años implantándose con éxito en zonas urbanas y rurales de Nicaragua. Aunque no exenta de dificultades en su aplicación, ha demostrado ser una herramienta válida de mediación social en zonas de complejidad cultural notable, utilizando la alfabetización como objetivo principal de su línea de trabajo.

El impacto de esta metodología, no sólo reside en declarar las comunidades de Nicaragua como Territorios Libres de Analfabetismo, sino que es un método capaz de adecuarse a contextos diferentes y llegar a aplicarse con éxito.

La Pedagogía del Amor y sus fases no es solamente una herramienta para la alfabetización, sino que con una adaptación adecuada, puede servir para trabajar otros ámbitos necesarios en contextos conflictivos, ya que a partir de la mediación vecinal, comunitaria e intercultural, de la educación y movilización popular y la participación comunitaria podría ser una herramienta susceptible de cualquier escenario.

Bibliografía

- AEPCFA e Instituto Paulo Freire de España. (2012). *Enseñar, aprender, salvarse*. Xátiva, Valencia: Curbet Edicions.
- Arias Fernández, M.A. (2002). “Sociedad y lenguaje: el espacio de diálogo entre las técnicas de investigación social y la sociolingüística”, *Revista de Estudios de Sociolingüística*, n.3. Universidade de Vigo.
- Armas, L. (1984). “La alfabetización en Nicaragua”. *Revista Nueva Sociedad*, 52, 85-102.
- Fragoso, A y Lucio-Villegas, E. (2010). “Looking Back through a New Pair of Gloves: Conflict and mediation in local development”. *Spatial and Organizational Dynamics, Sociological and Educational Studies n° 5*, (pp: 68-78).
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la Esperanza*. Río de Janeiro: Paz y Tierra.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI Argentina Editores.
- García Robles, L. (2010). Experiencias pedagógicas y vitales; seis meses aprendiendo de la alfabetización en Nicaragua. En E. Lucio-Villegas y P. Aparicio (Eds.) *El valor de la palabra: Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanía planetarias*, pp. 161-176. Xátiva, Valencia: CREC.
- Guardián, G. y Salamanca, D. (1991). *Autonomía y educación bilingüe*. Wani 11: 27-50. Managua: CIDCA-UCA.
- Montiel, E. (2007). “La Pedagogía del Amor”. En Parra, S (Ed.) *Orlando Pineda Flores: Aproximación biográfica*, pp. 81-95. Girona: Mestres 68.
- Parra, S. (2007). “Notas sobre la alfabetización desde la perspectiva de la Pedagogía del Amor”. En Orlando Pineda Flores, *Aproximación biográfica*. (pp. 95-117). Girona: Mestres 68.
- Pineda Flores, O. (1999). *La Pedagogía del Amor en Nicaragua*. Barcelona: AEPCFA.
- Relys Díaz, L. (2013). *De América soy hijo... “Yo, sí Puedo”: Crónica de una década de alfabetización audiovisual*. Girona: La Guerrilla Comunicacional.
- Viviani, L. (2010). “El programa/método de alfabetización «Yo, sí Puedo»: Análisis del método y de su aplicación en Sevilla”. En E. Lucio-Villegas y P. Aparicio (Eds.), *El valor de la palabra: Alfabetizaciones, liberaciones y ciudadanía planetarias*, pp. 233-269. Xátiva, Valencia: CREC.

12. EL CANTO DEL OTRO: VOZ Y MEDIACIÓN INTERCULTURAL

Andrea Marabini
Universidad de Sevilla

Resumen

Hoy en día están proliferando numerosos tipos de prácticas aplicadas a la medicación social basadas en la dinámica experiencial y emotiva a través de las artes performativas y corporales: música, teatro, canto, baile, etc. Es necesario reflexionar sobre estos planteamientos desde una doble perspectiva. Por un lado, considero que estas prácticas pueden aportar algo significativo al campo de la intervención y de la mediación socio-cultural; y que, por eso, es importante que se conozcan y que se hable de estas propuestas. Por otra parte, es indispensable que, dentro de las ciencias sociales, se construya un debate crítico sobre la eficacia de estas mismas prácticas, las cuales pueden volverse superficiales y corren el peligro de fortalecer la división social. Para reflexionar sobre estos problemas, se analizará un ejemplo concreto: el trabajo sobre la voz y el cuerpo aplicado a la mediación intercultural, llevado a cabo por la cantante y pedagoga Germana Giannini, de origen italiano, recientemente afincada en Sevilla. Ella, desde hace más de veinte años, se ocupa de investigar sobre la práctica del canto tradicional en diferentes culturas. Ha creado un recorrido didáctico específico, que integra los distintos timbres de las *vocalidades* del mundo en la geografía del cuerpo, dentro del contexto de una investigación dedicada a la exploración de la estructura corpórea en su naturaleza de instrumento consciente en la transmisión musical y emocional mediante la vibración de la voz. Los datos empíricos presentados en esta comunicación proceden de un estudio de campo realizado para mi tesis de licenciatura en Pedagogía Intercultural en la Universidad de Bolonia (Italia).

Palabras Clave

Voz; Mediación intercultural; Escucha; Comunicación; Transformación relacional

1. Introducción

En la siguiente comunicación quiero proponer una reflexión sobre la posible aplicación de prácticas artísticas en el campo de la mediación social. Para hacer esto he elegido el análisis de una propuesta concreta que se considera, en este sentido, positiva y enriquecedora. Se trata del trabajo sobre la voz llevado por Germana Giannini, cantante y pedagoga, en los proyectos de mediación socio-cultural. Su propuesta se centra en un trabajo experiencial de exploración de los diferentes timbres vocales del ser humano y en un recorrido entre cantos tradicionales de diferentes culturas. El cuerpo es un elemento central en este trabajo: numerosos son los ejercicios sobre la respiración y sobre el movimiento; los cantos son enseñados sin partitura, reconduciendo la melodía a gestos del cuerpo y a “imaginarios” que los mismos cantos evocan.

Numerosas disciplinas que van desde el teatro, la danza o el canto hasta las artes plásticas han desarrollado en las últimas décadas propuestas centradas en la dinámica experiencial y emotiva en contextos de educación escolar y mediación social. No se trata entonces de algo novedoso en sí, sin embargo es un campo donde existen muchas temáticas de investigación todavía no desarrolladas, las cuales pueden enriquecer de manera concreta la reflexión y la práctica sobre mediación socio-cultural. Por otra parte, es indispensable que, dentro de las ciencias sociales, se construya un debate crítico sobre la eficacia de estas mismas prácticas, las cuales pueden volverse superficiales y corren el peligro de fortalecer la división social.

2. Metodología

En el contexto de esta comunicación, dados los límites de espacio, he decidido obviar las contextualizaciones teóricas y citas bibliográficas sobre este tema y, por esta razón, me centraré exclusivamente en la presentación de este estudio de caso y en la exposición de los resultados de análisis: en mi opinión, es la aportación realmente novedosa que puedo llevar para este contexto. Las reflexiones y los datos presentados en esta comunicación proceden de un estudio de campo realizado para mi tesis de licenciatura en Pedagogía Intercultural en la Universidad de Bolonia (Italia). La metodología sigue el modelo etnográfico de tipo cualitativo. El material recogido está compuesto por numerosas entrevistas a personas que han coordinado y/o participado en proyectos de mediación socio-cultural en los cuales Germana Giannini (en adelante: G. G.) desarrollaba su trabajo. Además, entre el material, hay una larga entrevista a G. G. misma y los datos empíricos que he podido recoger a través de la observación directa de sus talleres de voz a lo largo de mi trabajo de campo (el cual tuvo una duración de más de un año a lo largo de 2011 y 2012).

A continuación presentamos, en un primer apartado, la trayectoria formativa y artística de G. G. y, en un segundo, el análisis de su trabajo aplicado a la mediación socio-cultural.

3. Germana Giannini, formación y trayectoria artística

G. G., nace en Génova (Italia) en 1963. Su formación académica se centra en el estudio de las artes plásticas. Al comienzo de sus estudios universitarios se traslada a Bolonia, empezando a estudiar Bellas Artes y en la facultad de Disciplinas y Artes de la Música y del Espectáculo de la Universidad de Bolonia. Al final de sus estudios académicos decide dejar las artes plásticas y centrarse en el estudio del canto. Empieza estudiando canto clásico, canto barroco y jazz. Por un accidente en las cuerdas vocales, sufrido durante un ejercicio muy extremo que le había sido propuesto en un curso de teatro, tuvo que parar su actividad de cantante por un tiempo. Después de un tiempo de pausa, decide hacer un trabajo vocal en el *Roy Hart Theatre*, siguiendo un taller impartido por Kaya Anderson, alumna de Roy Hart. Sale de esta experiencia nuevamente motivada a seguir su camino en el canto. A los 25 años, participa en la primera edición del festival internacional *Voix de Femmes*, organizado en Lieja. Este festival reunía a maestras de canto tradicional de distintas partes del mundo. Entusiasmada por la experiencia decide repetir los años siguientes. Enseguida decide que para ella, si quería seguir este camino, era fundamental empezar a viajar a los lugares donde estos cantos nacían y aprenderlos oralmente directamente *in situ*, contactando con maestros de canto tradicional. Mientras tanto, en 1992, funda en Bolonia, con otros compañeros, la Escuela Popular de Música en la cual enseña canto. Gracias a eso se financia todos los viajes de estudio que decide emprender. Viajó sobre todo a países dentro de Europa, a países del África Subsahariana, a la India y a China. En particular, los lugares que han sido más importantes en su formación han sido Varanasi, Dharamsala (en la India) y Lhasa (en la región de Tíbet). Es importante apuntar que estamos hablando de los años noventa y que todavía no existía la enorme difusión que hay hoy en día, a través de internet, de todo tipo de material musical proveniente de todo el mundo. G. G. ha ido creando un específico recorrido didáctico que integra los distintos timbres de las vocalidades del mundo en la geografía del cuerpo; una investigación dedicada a la exploración de la estructura corpórea en su naturaleza de instrumento consciente en lo referente a la transmisión musical y emocional mediante la vibración de la voz. Ha estudiado la relación que existe entre la vibración vocal, la postura física del cantor y el imaginario colectivo de la cultura de pertenencia. Paralelamente trabaja también en el ámbito teatral. Funda, en 2001, una compañía teatral de mujeres que actuaban haciendo conciertos en movimiento, desarrollando sobre todo la improvisación vocal en la escena. En el año 2007 funda en Bolonia el “Centro de Arte y Cuidado de la Voz”; a través del centro consigue invitar a maestros de canto tradicional para impartir cursos de canto en Bolonia. En 2011 G. G., muy desilusionada con la situación política italiana y con el creciente individualismo y empobrecimiento de las relaciones humanas de lo que estaba siendo testigo en los últimos años en su país, decide mudarse a Sevilla, trasladando allí su actividad.

4. Resultados y discusión: la propuesta de Germana Gianinni en el campo de la mediación socio-cultural

Unas de las primeras consideraciones que hice a la hora de empezar a analizar el trabajo de G. G. a lo largo de mi estudio de campo ha sido la de no caer en el *cliché* de pensar que el valor de su propuesta se hallaba exclusivamente en el hecho de que trabajaba cantos de distintas culturas. Este elemento, por sí solo, no es suficiente para que una serie de talleres sobre el canto pueda ser útil en proyectos de mediación intercultural. Contrariamente, si se centra la actividad exclusivamente en las danzas, los cantos u otras expresiones artísticas que pertenecen al mundo cultural de los diferentes agentes presentes en el proyecto, existe el riesgo concreto de producir una folklorización de la alteridad, naturalizando, de esta manera, la identidad cultural según elementos que se consideran como típicos. Después de un primer momento, en el cual se ha generado interés o simpatía hacia el otro, queda inevitablemente silenciado el diálogo y la confrontación sobre las temáticas que son realmente conflictivas (valores, creencias morales y religiosas, organización familiar, cuestiones de género, etc.). Todo eso produce efectos opuestos a la integración o a la real resolución de problemas de convivencia de los agentes involucrados en el proyecto.

Analizando el balance de varias experiencias en las cuales G. G. desarrolló su trabajo creativo sobre el canto he podido identificar que el núcleo central que otorga afectividad y éxito en su propuesta es el hecho de que al final de la experiencia se transforma, en los participantes, la manera de verse el uno con el otro y la relación que los une. El trabajo sobre las relaciones interpersonales representa, en mi opinión, el punto más importante para el objetivo de la mediación: esto significa implícitamente trabajar sobre los conflictos que llevan las relaciones mismas. Sin embargo, el enfoque no está concisamente direccionado hacia el problema concreto del conflicto, sino a cómo se concibe la relación con la otra persona. Utilizando las palabras de una participante en uno de los trabajos de G. G.:

El trabajo con Germana me ha dado la posibilidad de acercarme al significado concreto de palabras como confianza y falta de juicio, no exclusivamente en el nivel de reflexión verbal o especulativa sino también en la cotidianidad de la experiencia a través de la construcción de un espacio de disponibilidad en el encuentro con la otra persona.

En una condición de disponibilidad hacia los demás la mediación se hace posible y, aunque ciertos problemas o conflictos no se pueden directamente “resolver”, a lo mejor se pueden “disolver” relativizándolos, revisando la propia opinión, dejando prejuicios y transformando la relación que une a los diferentes individuos. Una de las experiencias de G. G. nos ofrece un caso ejemplificativo. En 1997 ella participó en un proyecto intercultural en Palermo en el que personas de distintas nacionalidades participaban a lo largo de un año en distintos talleres creativos. G. G. guiaba la parte dedicada al canto. Ella cuenta:

Durante un taller, mientras estábamos cantando todos juntos en círculo, para algunos de los participantes representó un acto de execración el hecho de que otros entraran dentro del mismo círculo, aunque lo hicieran danzando y cantando, pues los primeros vivían ese gesto como el robo del alma espiritual que se estaba creando. Hubo algunos que llegaron hasta el punto de dejar de cantar sin que los demás entendieran por qué. Sin embargo, en determinadas culturas, cantar dentro del círculo es una manera de participar y de aportar energía vital a todo el mundo, y no significa robarle nada a nadie. No entender el punto de vista del otro puede engendrar hostilidad. Entonces, la tarea que se me presentaba en esta ocasión era hacer entender a los unos y a los otros que no existía ofensa alguna; era cuestión de diversidad, pero cada uno era auténtico en su manera de participar. La autenticidad fue la palabra clave. A lo largo del trabajo, descubrir la autenticidad del gesto de las otras personas ha convertido en aceptable para todos lo que culturalmente se muestra muy diferente.

La experiencia del canto propuesta por G. G. evidentemente requiere una implicación personal y un “ponerse en juego” que ayuda en la ruptura de las barreras del miedo y desconfianza entre las personas. Sin embargo hay algo más: en mi opinión, se pueden identificar dos elementos principales que, según he podido observar a lo largo de mi investigación, representan el núcleo del trabajo sobre las relaciones interpersonales. Estos son la “desestructuración” y la “dinámica escucha-comunicación”.

En primer lugar, con el término “desestructuración”, me refiero a todos aquellos ejercicios vocales y de exploración de los timbres que involucran al participante en un proceso de relativización de la idea que él tiene de su propia voz. En este proceso coparticipan momentos de descubrimiento de timbres vocales que no se imaginaba poder producir y la constatación de las calidades y límites de la propia voz y la de los demás participantes. He podido observar que relativizar elementos de la identidad, como puede ser la identificación con la propia voz, pone al individuo en una actitud más abierta y receptiva. Citando las palabras de un informante:

Hoy, como conclusión del trabajo, hemos ejecutado un canto de Mongolia. Para muchos de nosotros no se trataba de una canción a la que nos hubiésemos podido enfrentar el primer día, y no por nada, Germana nos la ha propuesto al final del trabajo; pues está muy lejos de nosotros en cuanto al timbre vocal y a la melodía. Sin embargo, Germana logra crear un contexto en el cual uno se siente muy protegido y apoyado. Al encontrarte dentro de este marco de protección, puedes atreverte, intentar, equivocarte, emitir sonidos extraños sin necesidad de preguntarte qué es lo que estás haciendo. En esta empatía o com-pasión puedes probar nuevos hábitos, ensayar con la voz algo que nunca hubieses imaginado hacer, sonidos que te parecen pertenecer a otro planeta. Y, sin embargo, salen de ti. Esto te hace sentir que, en realidad, nos encontramos todos en el mismo planeta; hace que seas capaz de imaginar corpóreamente al otro, que seas capaz de habitar en él haciendo que también el otro pueda habitar en ti. Y esto, para mí, es un instrumento de paz.

El segundo punto, la dinámica escucha-comunicación, representa el aspecto principal del trabajo de G. G. que quiero analizar en esta comunicación. Por esta razón dedicaré más tiempo a profundizar en ese aspecto, al cual está dedicada la segunda parte de este apartado.

Un paso preliminar es definir los conceptos de escucha y comunicación. En este caso, el segundo, resulta más intuitivo entonces no me detendré en explicarlo con más profundidad. Sólo quiero subrayar que no me refiero exclusivamente a la comunicación verbal, sino también a otros tipos, como por ejemplo emocional o empática, la cual se transmite por medio de la expresividad de la persona en su totalidad.

En lo que concierne al concepto de “escucha”, resulta imprescindible una premisa para aclarar en qué sentido se utiliza esa palabra en este contexto. En general, la acción de escuchar se refiere al acto cognitivo del ser humano que asigna un significado determinado a un sonido (sea éste una palabra, un ruido o una melodía). Podemos observar también que, en el lenguaje corriente, “saber escuchar” se emplea como sinónimo de sensibilidad hacia la otra persona y hacia lo que esta dice o no dice o no consigue decir (Giannini y Marabini, 2014). En este contexto y en el trabajo de G. G., la escucha representa un concepto que indica una actitud individual respecto a las otras personas. Las características de esta actitud se irán explicitando a lo largo del texto, no obstante, me parece significativo reconducir el concepto de escucha al concepto de “actitud intercultural” utilizado por el filósofo catalán Raimon Panikkar (2006), pensador que ha dedicado gran parte de su obra al tema del diálogo intercultural e interreligioso. Cuando se habla de interculturalidad no es fácil identificar claramente lo que se entiende. Por un lado, se entiende un proyecto político, social y jurídico que implique la igualdad y, a la vez, el reconocimiento de la diversidad de todos los seres humanos. Al mismo tiempo se identifica con una serie de acciones y actividades que se pueden desarrollar en contextos específicos (públicos o privados) y que tienen como objetivos los mismos antes citados. Estas acciones pueden llevar hasta la responsabilidad individual y tienen un objetivo transformativo a largo plazo hacia un modelo cultural pluralista. Sobre este último aspecto se centra, en mi opinión, el concepto de Panikkar de “actitud intercultural”: direccionarse hacia este cambio de mentalidad. Lo mismo se podría decir del concepto de “escucha” sobre el cual trabaja G. G.

Para ofrecer ulteriores elementos aclaratorios seguiré citando Panikkar que ofrece una definición de lo que la escucha no es:

No sé escuchar si soy demasiado engreído, no sé escuchar si ya tengo la respuesta, no sé escuchar si no creo silencio dentro de mí y no sé escuchar si no soy respetuoso. Tampoco sé escuchar si a priori cometo la violencia de encasillar en un esquema predeterminado por mí, aquello que el otro quiere decir. Saber escuchar es una gran sabiduría hoy en día. Se aprende mucho escuchando, cada cosa, entonces, se vuelve en una revelación (2001).

Dicho esto y volviendo al análisis de la propuesta de G. G., resulta de particular interés preguntarse, ¿de qué manera se desarrolla un trabajo sobre la dinámica escucha-

comunicación? Para contestar a esta pregunta he identificado tres líneas de trabajo que corresponden a tres tipologías de ejercicios experienciales sobre la voz propuestos, a lo largo de sus talleres, por G. G:

- Escucharse a sí mismo gracias a la presencia de las otras personas.
- Poder expresarse mejor si las otras personas te escuchan bien.
- Expresarse a sí mismo escuchando a los demás en improvisaciones vocales corales.

En los siguientes subapartados iré profundizando respectivamente en estas tres líneas, analizando algunos momentos del trabajo de G. G.

4.1. El otro como límite del “yo”

En su recorrido formativo en el estudio de los cantos, G. G. ha hecho de la empatía vocal consciente su método para acercarse a las vocalidades de las distintas culturas; esto le ha permitido superar el obstáculo de la comunicación lingüística cuando, como relata a menudo, no había una lengua común mediante la cual el maestro cantor pudiera enseñar su manera de cantar. Además, como recuerda a lo largo de sus talleres, los cantores tradicionales, en muchos casos, no tienen la cognición exacta de cómo emplean la voz en sus cantos, razón por la cual no disponen de las palabras para explicar cómo cantan.

Sobre la base de estas experiencias, en el contexto de los trabajos con los grupos, G. G. da mucho valor a la potencialidad de la empatía consciente entre el individuo y las posibles “alquimias vocales” que puedan surgir entre los distintos participantes. La posibilidad de establecer una empatía vocal con un compañero de canto permite que se encuentren, de forma no complicada, resonancias tímbricas que pueden resultar nuevas y desconocidas para una determinada persona; en cambio, para otra (debido a su fisicidad y a costumbres vocales diferentes), éstas resultan más habituales. En este sentido, cantando junto con otra persona, al unísono, esa nos puede llevar, por empatía, en lugares del cuerpo donde nuestra voz no está acostumbrada a vibrar.

Un ejercicio que, de manera patente, vincula la introspección con la relación con el otro se realiza por medio del contacto. La vibración vocal se propaga básicamente en las cajas de resonancia óseas del cuerpo: el esternón, la espalda, el cuello, la máscara formada por los músculos faciales, la calota craneal y, de forma más sutil, la pelvis. Sin embargo, no siempre se logra un dominio corpóreo tan elevado como para conseguir hacer vibrar una parte determinada y no otra. Si otra persona apoya sus manos en una de estas áreas más silenciosas, la vibración de la voz de la persona (si la vibración intenta alcanzar las palmas de las manos del otro compañero) encontrará inmediata e instintivamente un camino y por lo tanto un umbral del cuerpo. Si se pidiera verbalmente a una persona que llevara la vibración a una determinada área de resonancia, y ésta fuera para él o para ella poco familiar, se observaría la falta de recursos para entender cómo hacerlo. Para el lector y a modo de ejemplo: imaginemos que hemos de llevar la vibración (desde dentro) hacia la frente o al lado izquierdo del tórax, o bien hacia la región posterior de los riñones siguiendo exclusivamente instrucciones verbales. Eso resultaría una tarea muy complicada, sin embargo el contacto de la mano del otro permite a las personas realizar este ejercicio.

La presencia del otro brinda una frontera. Las metáforas corpóreas de umbral y de frontera, que ocupan un lugar preeminente en el trabajo sobre el canto propuesto por G. G., son una metáfora (filosófica y concreta mismo tiempo) referida a la relación con el otro. Son metáfora de la relación entre nuestro espacio y el suyo, de nuestra capacidad de hospedarlo dentro de nosotros y de ser huéspedes en su lugar; en este sentido, su presencia puede representar la posibilidad de esclarecer nuestro espacio interior.

4.2. La escucha participativa

A lo largo de sus talleres G. G. propone numerosas experiencias que tienen como objetivo dar a la escucha un carácter activo y de participación. Esto sirve para relativizar la idea de que escuchar sea exclusivamente algo pasivo.

He escuchado miles de voces en contextos distintos y en culturas diferentes y siempre he constatado que cuantas más veces nos sentimos bien escuchados, tanto mejor conseguimos expresarnos (Giannini, Marabini, 2014: 72).

Estas propuestas llevan a responsabilizar cada individuo para que cree un espacio que favorezca la posibilidad expresiva de la otra persona. En el juego del canto G. G. propone estas prácticas de escucha participativa reconduciéndolas al juego de “la peña flamenca”.

Dentro de la peña, la comunicación es el elemento fundamental. La participación representada por la escucha se realiza por medio de mensajes espontáneos que, sin embargo, también responden a unas normas del juego. En estas peñas, el conjunto de los presentes, por medio de frases, anima y alienta al cantaor en su expresión, incitándolo a expresarse hasta lo más profundo, llevando su voz al límite. Y, en ese mismo momento, en el círculo, gracias al sonido de las palmas, se crea un fondo rítmico complejo y creciente en el que el cantaor puede apoyarse para expresarse mejor al cantar.

G. G., en sus talleres y seminarios, sugiere a los participantes la creación de bases vocales rítmicas y polifónicas para permitir al individuo expresarse en el marco de la comunidad canora allí presente. Quien canta se pone a prueba de forma absoluta e improvisa siguiendo un boceto melódico, llevando la voz hasta el límite de sus posibilidades, al unísono con el instante presente (constituido por el contexto y el momento emotivo y energético del cantor y del grupo). Después de esta experiencia en el taller, los participantes hacen con frecuencia la siguiente observación: se consigue cantar mucho mejor (o de manera más profunda como afirman muchos) cuando se ha creado esta clase de escucha participativa. El individuo logra expresarse mejor proporcionalmente a la capacidad de escucharlo que posee su comunidad. Como afirma G. G. misma en una entrevista: “Se trata de crear un ámbito de escucha viva que permita dar a luz algo nuevo y sorprendente”.

4.3. Las improvisaciones vocales corales

Las improvisaciones corales representan el objetivo más complicado de los trabajos de G. G. y suelen llegar sólo después de la parte dedicada a la respiración y al trabajo de

exploración vocal; y después de descubrir (gracias a los cantos de otras culturas) los timbres de las muchas voces que pueden resonar dentro del cuerpo.

Posteriormente a estas fases de trabajo, en un cierto momento del taller, G. G. propone una sonoridad evocativa (como por ejemplo una célula rítmica, una frase musical o un acorde polifónico) sugiriendo un imaginario poético que se vuelve común, compartido, e invita al círculo de cantores a dar vida a una improvisación vocal coral a partir de la inspiración inicial. Es importante destacar que ella valora el elemento ritual del canto compartido por encima del resultado que pueda tener en términos meramente estéticos. Una composición concebida y creada para un coro por una única mente puede garantizar una mayor precisión musical; sin embargo, un grupo de personas que improvisa de manera armoniosa, manteniendo la unión, genera una gran energía colectiva hecha de unión profunda, ligada a una creación imprevisible e inminente que favorece una concentración y una diferente presencia de sí mismo. Efectivamente muchos informantes han afirmado que las improvisaciones vocales corales representan uno de los momentos más intensos gracias a la fuerte unión que se produce.

Esta práctica de improvisación integra en sí dos elementos que se suelen vivir por separado: la atención a sí mismo y la atención hacia el otro. Según el discurso de G. G., la improvisación coral exige especial atención a varios niveles de escucha. Es importante escucharse a uno mismo, y escuchar también lo que nuestro instinto y nuestra creatividad nos impulsan a expresar por medio de la voz. Igualmente importante es escuchar a los demás para promover una relación directa. Escuchar a los demás nos proporciona constantemente pistas sobre nuestro canto y nos obliga a no imponer nuestra modalidad. Además, existe otro nivel de escucha, más depurado, dirigido a apreciar ese espíritu común que guía e inspira el espacio de comunión musical que está surgiendo. Esta musicalidad del ser, en constante transformación, resulta asombrosa porque no se puede calcular ni tampoco prever, ya que todo el mundo está improvisando en el mismo momento.

5. Conclusiones

En conclusión, todos los elementos antes analizados, concurren en hacer de la propuesta de G. G. un válido ejemplo de cómo seminarios artísticos y experienciales puedan desarrollarse en el ámbito de la mediación socio-cultural. En mi opinión, el trabajo transformativo sobre las relaciones interpersonales de los participantes es la base de su éxito y representa un principio positivo que se podría exportar también en propuestas relacionadas a otras disciplinas artísticas (música, teatro, pintura, etc.). La experiencia, a través de prácticas corporales, centrada en la relación entre escucha del otro y expresividad de la voz, representa una metáfora de la integración, la cual, gracias al canto, se puede vivir e interiorizar a través de caminos no exclusivamente especulativos o verbales. Para terminar esta comunicación citaré el relato de una experiencia llamada “Pomeriggi al femminile” la cual me parece resumir y testimoniar de manera simple y directa muchas de las cosas antes dichas. En concreto se trata de un proyecto de mediación intercultural realizado en la escuela infantil “Ada Negri” de un barrio de Bolonia (Italia) con alta presencia de

inmigrantes. El proyecto tuvo duración de dos años (2009 y 2010) y estaba dirigido a las madres (italianas y extranjeras) de los niños de la escuela infantil; también las maestras eran invitadas al proyecto. El objetivo era lo de fomentar el encuentro y desarraigar los estereotipos. Enrica Scazza, directora de la escuela infantil y organizadora del proyecto cuenta:

Sin duda alguna, desde el punto de vista de las relaciones personales, la actividad tuvo éxito. Hemos tenido dos tipologías de indicadores: el primero no verbal, es decir que viendo las grabaciones video del proyecto nos hemos dado cuenta de cómo la manera de relacionarse entre las personas fue cambiando: la manera de hablarse, de mirarse y de sonreírse. Las personas habían perdido el miedo del contacto físico. Se podía ver otro modo de estar juntos. En segundo lugar las madres han seguido cultivando estas relaciones más allá del proyecto y una vez terminado han seguido quedando juntas. Por lo que concierne la mi opinión sobre el trabajo de Germana y mi experiencia personal de este mismo trabajo, dado que he participado yo también, quería apuntar dos cosas. Primero creo que Germana se trasmite a sí misma en su trabajo. Y, al decir ‘sí misma’ me refiero a todas las experiencias que ha vivido en los diferentes países con las personas de esos lugares y con los maestros de canto de esas culturas. Ha desarrollado una gran capacidad de percibir al otro, cada uno con su diversidad. Por eso, en el canto, nos ha hecho sentir a gusto a todos, a los que tenían práctica y a los que no. Tiene una gran capacidad a la hora de comunicar las cosas: puedes verlas de forma clara en ella, es como si transitaran a través de ella y por eso le llegan a todo el mundo. Esto te ayuda: te conduce a pensar que tú también puedes hacerlo. En segundo lugar de haber hecho la experiencia individualmente con Germana, no hubiera sido lo mismo: cada uno la hubiese experimentado de forma individual en su propio cuerpo; en cambio allí, todos juntos, se había creado una especie de cuerpo colectivo. Salíamos del seminario sintiendo entusiasmo y sensación de pertenencia. Desde luego, cada uno ha vivido la experiencia del seminario de manera distinta dependiendo de su historia personal, pero todas esas emociones se transforman en algo diferente, común para todos: éramos un único cuerpo. En este sentido, para mí, ha sido la metáfora de lo que la integración significa y es. Ser todos distintos, vivir la misma experiencia de diferentes maneras, pero también convertirse en otra cosa. Cuando hemos vuelto a escuchar las grabaciones de las improvisaciones corales, nos decíamos: «Pero, esos que están cantando ahí, ¿¡somos nosotros! Mira, ¡es precioso!». La experiencia coral ha sido la cumbre de lo que pretendíamos hacer: juntarnos en un marco lúdico, divertido, pero también profundo.

Bibliografía

Giannini, Germana y Marabini, Andrea (2014): *El canto del Otro*, Sevilla: Padilla Libros Editores & Libreros.

Panikkar, Raimon (2001): *Il filo d'Oro: Raimon Panikkar, L'arte di vivere*, video documental realizado por Werner Weick. RTSI, Radio-televisión suiza-italiana.

Panikkar, Raimon (2006): *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*, Barcelona: Herder Editorial.

13. MEDIAR CONFLICTOS AMBIENTALES, ¿POR QUÉ NO?

Liduvina Calatayud Cros
Coordinadora de MEDIAOCIONA

Resumen

Por su especial complejidad la mediación ambiental es, en muchos foros sobre mediación, la gran olvidada. En [MEDIAOCIONA](#), foro de reflexión, estudio y difusión de la mediación ambiental, conscientes del importante papel que puede jugar en nuestra sociedad, trabajamos para identificar y materializar espacios en los que puede ser especialmente oportuna y pertinente. El objeto de nuestra Comunicación es precisamente compartir los frutos de nuestra reflexión e investigación sobre el diálogo de pareceres y experiencias con una amplia diversidad de agentes sociales; aspectos que nos han ayudado a construir una propuesta a socializar.

La Comunicación se enfoca abordando tres aspectos que consideramos básicos: la temática, los instrumentos y el valor social de la propuesta: economía del bien común, [independencia, economía de recursos, gobernanza, sostenibilidad](#) y plena adaptación al territorio.

Objetivos: debatir la “mediabilidad” de los conflictos medioambientales, impulsar la figura (equipo, según caso) del mediador ambiental y favorecer la construcción de servicios independientes de mediación ambiental.

Conclusión: La comunicación nos permitirá disponer de una hoja de ruta para la puesta en marcha de servicios de mediación ambiental, con personas y equipos debidamente formados y trabajando en todos aquellos espacios en los que es posible y oportuna la mediación ambiental.

Palabras clave

Mediación ambiental; *networking*; economía del bien común; gobernanza.

1. Definición y particularidad de la mediación ambiental

1.1. ¿Qué es la mediación ambiental?

A caballo entre la mediación comunitaria y la mediación en políticas públicas, entendemos por mediación ambiental la intervención en un conflicto ambiental de un profesional de la mediación –o equipo- independiente de las partes en conflicto, quienes mediante el diálogo y la participación y utilizando diferentes técnicas, ayudan a las partes implicadas a manejar el conflicto salvaguardando el medio ambiente. Es un proceso de búsqueda de acuerdos voluntarios de la mano de profesionales independientes y no deja de ser una actuación más en el campo de la sostenibilidad y el bien común.

1.2. ¿Son “mediables” los conflictos ambientales?

Hace cuatro años, la única experiencia de sistematización en la materia de mediación Ambiental era el *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*.

En los materiales editados en la colección Justicia y Sociedad (Marina Di Masso y Milena Prokopljevic) el capítulo dedicado a la mediación ambiental- comenzaban con este interrogante *¿Mediación ambiental? Una reflexión sobre los límites*.

Cuatro años después el interrogante sigue siendo pertinente. Por ello, quizás, en nuestra comunicación todavía haya más preguntas que respuestas.

Tres años de investigación en MEDIAOCIONA (foro de reflexión, estudio y difusión de la mediación ambiental).

En 2012, un grupo de profesionales, comenzamos una investigación sobre las perspectivas reales de abrirse camino la mediación ambiental, en nuestro entorno social. A esta iniciativa la hemos denominado MEDIAOCIONA: foro de reflexión, estudio y difusión de la mediación ambiental y el proyecto: “Conflictividad ambiental en la Comunitat Valenciana. Perspectivas de abordaje a través de métodos de resolución de conflictos y viabilidad de la puesta en marcha de servicios de mediación ambiental”.

En la presente comunicación presentamos sucintamente nuestras principales reflexiones, propuestas y desiderata.

1.3. Tres años de investigación en MEDIAOCIONA

En estos años de investigación hemos:

Entrevistado a personas con mucho que decir sobre conflictos ambientales: *sindic de greuges*, fiscal de medio ambiente, expertos en derecho ambiental...

Hecho un exhaustivo seguimiento de prensa sobre conflictos ambientales (centrados en la Comunitat Valenciana) para la confección de un mapa de la conflictividad ambiental en esta Comunidad.

Estudiado bibliografía especializada en la materia - bibliografía que hemos ido descubriendo a cuentagotas.

Elaborado material didáctico sobre mediación ambiental.

Revisado sentencias y jurisprudencia en litigios ambientales -tanto por acción como por omisión- en los tribunales de lo contencioso-administrativo, como civil y penal.

Consultado los boletines de organizaciones ambientalistas y plataformas ciudadanas inmersas en conflictos ambientales.

1.4. Particular complejidad de la Mediación ambiental

Es inevitable comenzar nuestra comunicación describiendo los rasgos que hace particularmente compleja la mediación ambiental, en comparación con la mediación familiar, intercultural, empresarial, etc. En un conflicto ambiental, generalmente, una de las partes del conflicto es un organismo público, mientras que en los conflictos mencionados las partes en conflicto suelen ser particulares. Este aspecto por un lado aumenta la complejidad y por otro dificulta su regulación: la Ley 5, del 6 de Julio sobre Mediación Civil y Mercantil excluye las mediaciones con las administraciones públicas (y en los ámbitos de consumo, penal y laboral) y prácticamente toda la regulación existente en materia de mediación se refiere al derecho privado, excluyendo el ámbito de lo público.

Otro aspecto que influye en esta complejidad está relacionado con la voluntariedad. Como sabemos, en las mediaciones familiares, interculturales, etc., suele resaltarse este aspecto como uno de los rasgos básicos de la mediación. En la mediación ambiental, sin embargo, una de las partes en conflicto -una administración- no suele tener voluntad de negociar el conflicto. Puede argumentar que actúa por mandato popular, que sus decisiones no tienen por qué ser sometidas a procesos de participación y por tanto no precisa sentarse en una mesa de negociación.

1.5. Elementos que refuerzan la especial complejidad de los conflictos ambientales

- Suele haber un importante desequilibrio de poder y recursos entre las partes en conflicto.
- Intervienen múltiples actores.
- Hay intereses en juego que son supra-individuales.
- Suelen ser conflictos de enorme complejidad técnica y científica.
- Suelen tener una gran complejidad legal (superposición de distintos niveles reguladores: local, autonómico, estatal, comunitario, internacional...)
- Implican, generalmente, conflicto de valores.
- La publicidad que acompaña a muchos conflictos suele llevar implícita la politización de muchos de ellos.
- La información suele ser muy costosa de difícil acceso y de gran complejidad.
- Normalmente están en juego voluminosos intereses económicos y políticos.

2. “Mediabilidad” de los conflictos ambientales

2.1. Preguntas guía para analizar la “mediabilidad” de conflictos ambientales

- ¿Qué entornos, espacios hacen más viable la perspectiva de la mediación en un conflicto ambiental? ¿Se puede incidir en crear entornos favorables?
- ¿En qué fase del conflicto es más oportuna la mediación?
- ¿Entre qué partes?
- ¿En qué aspectos?
- ¿En conflictos de qué dimensiones?
- ¿En qué tipo de conflictos?
- Quizás no se pueda manejar un conflicto en su conjunto, pero... ¿podría lograrse importantes resultados sólo incidiendo en algunas partes del mismo?
- ¿Es importante hacer saber a la opinión pública lo costoso de mantener ciertos conflictos ambientales sin resolver?
- ¿Las sentencias resuelven los conflictos?, ¿qué elementos complementarios podríamos aportar desde la mediación?

2.2. Algunas constataciones que responden a estas preguntas y son parte de nuestras investigaciones

- No hay un espacio definido para actuar en mediación ambiental ni una cultura que lo propicie. Tenemos que crear el espacio y visibilizar la adecuación.
- Cuanto antes se interviene en un conflicto más posibilidades hay de que pueda ser mediado. La prevención de conflictos se nos ha dibujado como uno de los espacios más oportunos para ejercer la mediación.
- Hay mayor *mediabilidad* (posibilidades de abordar el conflicto desde la mediación) cuando el conflicto afecta, sobre todo, a aspectos que pueden ser negociados. Sin embargo, no está excluida la mediación cuando una de las partes, que puede ser una administración, decide que la mediación puede ser el método válido y aceptable para gestionar los conflictos (Ej. la ley 3/1998 -de protección del medio ambiente del País Vasco- prevé la mediación a la hora de abordar conflictos en materia de medio ambiente).
- La creación de espacios de confianza se nos dibuja como uno de los más amplios espacios de acción. La confianza no se improvisa ni se inventa y sobre todo no se alimenta, sólo, con buena voluntad. Requiere la puesta en marcha de un complejo mundo de elementos que pueden a medio y largo plazo crear este espacio. Requiere, además de una voluntad política, de un “saber hacer”.
- En muchas ocasiones la oportunidad de intervenir está principalmente en aspectos colaterales al conflicto, mucho más que en el conflicto en sí. Por ejemplo, en

muchos casos, a la hora de un conflicto por una instalación industrial, nos encontramos con que más que un “¡Aquí no!” lo que se está gritando es un “¡Así no!”, y muchos de estos aspectos colaterales sí pueden ser negociados.

2.3. Espacios especialmente oportunos para ejercer la mediación ambiental

- En aspectos transversales a los conflictos: información, creación de espacios de confianza, sostenibilidad, prevención...
- En la puesta en marcha de nuevos proyectos. Hace unos años podíamos hablar sólo de que los nuevos planes, programas y proyectos abrían muchas posibilidades de iniciar procesos de participación ambiental; en los tiempos actuales, además, la paralización de muchos grandes proyectos posibilita nuevos espacios: hay lugar para el diálogo en la necesidad de dotar de nuevo contenido a programas y proyectos que han perdido su sentido o aplicabilidad con la crisis. Hoy oímos hablar de des-urbanización, decrecimiento, huertos urbanos, proyectos de promoción de la convivencia, recuperación de espacios públicos, reaprovechamientos de espacios que habían sido destinados a unos usos y que deben transformar su utilidad. Este capítulo requeriría un artículo aparte con el título de “[Crisis y mediabilidad ambiental](#)”.
- En la ejecución de sentencias que abren, generalmente, espacios oportunos para el diálogo y la participación. En esta situación es especialmente oportuna la ayuda de una tercera figura (mediador/a).
- En proyectos en los que es fundamental la iniciativa privada, por ejemplo la custodia de territorio, donde hay un amplio espacio para la mediación ambiental.

Encontramos mayor dificultad cuando:

- No pueden definirse plenamente los temas problemáticos o controvertidos.
- El desequilibrio de poder es ostensible.
- Es imposible identificar a los representantes con capacidad de negociar.
- Es imposible reunir a las partes en conflicto.
- De por medio hay un delito ambiental innegociable.
- No hay verdadera voluntad de negociar (por una de las partes).

3. Conclusiones

La metodología de la mediación puede ser adecuada, económica, eficaz, proporcionada y realista, siempre y cuando sepamos conciliar la potencialidad del recurso con la idoneidad de su aplicación. El primer apunte es no olvidar la particular complejidad del conflicto ambiental y de la mediación ambiental.

- Es muy costoso mantener un conflicto ambiental en estado latente. Costoso a nivel económico y a nivel social y medioambiental.
- [Hay un inmenso campo de acción en el terreno de la prevención de conflictos ambientales.](#)
- Hay partes de los conflictos que pueden ser mediadas pese a que otras partes puedan no estar sujetas a la negociación.
- Existen muchos conflictos ambientales que pueden y requieren ser mediados.
- Las partes en conflicto tienen más capacidad negociadora de la que creen y hacen creer. Al “darse su lugar” las organizaciones sociales pueden encontrar amplias vías de negociación.
- Hay voluntad y necesidad de llegar a acuerdos duraderos en muchos conflictos ambientales
- Hay experiencias en nuestro entorno pero no están suficientemente visibilizadas.
- Hay experiencias muy interesantes en otras latitudes y pueden ser adaptadas. Las “buenas prácticas” deben estar plenamente adaptadas al territorio.
- La mediación de un conflicto ambiental puede caminar paralela a la presentación de un recurso por vía judicial. Optar por la mediación no implica renunciar al derecho de acceso a la justicia en materia de medio ambiente.

4. Servicios de mediación ambiental

4.1. ¿Quién pueden realizar la mediación ambiental y con qué formación y estructura?

Retomamos el concepto que aparece en el *Llibre Blanc* y lo hacemos nuestro plenamente.

Lo ideal sería que la mediación ambiental fuera realizada por “unidades operativas reconocidas por la administración pero independientes y con un funcionamiento autónomo, con una estructura sencilla, ágil, eficiente, económica y próxima a la ciudadanía”.

Desde MEDIAOCIONA (foro de reflexión, estudio y difusión de la mediación ambiental), proponemos que estas unidades se estructuren dentro de lo que se denomina Tercer Sector, economía social y enmarcado en lo que viene en denominarse sector de la [“economía del bien común”](#), con responsabilidad social corporativa, transparencia en la gestión y con el compromiso social de sus componentes. Proponemos que estas unidades estén articuladas en Red. Según nuestra propuesta, es imprescindible, para su supervivencia e implantación, que estas unidades compartan y construyan una cultura común básica de recursos, experiencias, herramientas, instrumentos, y “buenas prácticas”.

No existe, de momento, una formación reglada, específica, para ejercer la mediación ambiental. La entidad con más experiencia formativa en la materia es [ARC – Mediación Ambiental](#). Imparte formación en mediación en conflictos ambientales en

distintos programas universitarios (postgrados o másteres), en cursos de formación promovidos por las administraciones públicas y en entidades específicas como el [CENEAM](#).

En **MEDIAOCIONA** (foro de reflexión, estudio y difusión de la mediación ambiental) hemos diseñado una propuesta formativa de carácter introductorio y en ella hemos considerado contemplar aspectos como:

- Conocimiento básico sobre sistemas de abordaje de conflictos como son la negociación, el arbitraje, la conciliación, la evaluación neutral, la mediación, y distintas técnicas de facilitación. También, técnicas como la articulación de procesos de participación ambiental, resiliencia, escenarios de futuro...
- Una introducción en materias como la equidad ambiental, la incidencia en políticas públicas, las cartas de paisaje, el derecho ambiental, la custodia del territorio, los espacios protegidos y la ley de acceso a la información, participación y acceso a la justicia en materia de medio ambiente.

Hasta el momento la formación de base de las personas interesadas en labrarse un perfil profesional en mediación ambiental pertenecen a un amplio abanico: personas con formación universitaria en geografía e historia, antropología, ciencias sociales, derecho, ciencias ambientales, forestales, distintas ingenierías...

Estas unidades operativas podrían estructurarse geográficamente, temáticamente y por ámbitos de actuación. Geográficamente: unidades especializadas en regiones o zonas específicas: por ejemplo: litoral, regiones de interior...

Temáticamente podrían ser unidades especializadas en espacios protegidos, urbanismo, contaminación, gestión de residuos...

En cuanto a los ámbitos de actuación, podrían ser especializadas en formación, investigación, información, mediación directa, asesoría, facilitación de procesos de participación ambiental...

4.2. Trabajo en red

Hemos hecho énfasis en la importancia de que estas unidades operativas trabajen en red. Y ello porque es fundamental avanzar conjuntamente en los siguientes aspectos:

- Difundir el concepto. Las posibilidades de la mediación en el ámbito ambiental son prácticamente desconocidas. La gente está poco familiarizada con los procesos de mediación. Sería interesante reforzar los contenidos curriculares relacionados con la gestión de los recursos naturales y la calidad de vida desde las diversas miradas (conservación, usos, conocimiento científico y conocimiento local).
- Homologar protocolos.
- Contribuir a realizar una buena caracterización de los conflictos ambientales.

- Sistematizar los criterios de *mediabilidad* y la caracterización de los conflictos no mediables.
- Desarrollar modelos que garanticen la presencia e implicación de las partes implicadas.
- Difundir experiencias exitosas.
- Acompañar los procesos de mediación de una estrategia de comunicación pública. Los periodistas ambientales pueden ser, en este campo, excelentes compañeros de viaje.
- Acompañar los procesos de mediación de una estrategia de comunicación científica de los contenidos. La generación de alternativas pasa por una buena divulgación científica que explore aspectos de la base del conflicto como puede ser la percepción del riesgo.
- Revalorizar y poner en valor lo que la mediación tiene de transformadora de las relaciones, la convivencia y los acuerdos tácticos.
- Ensanchar la cultura de la prevención de conflictos.
- Difundir jurisprudencia sobre ciertos conflictos ambientales
- Construir mapas de conflictividad que nos permitan abordar procesos de mediación de modo más global.
- Abordar programas formativos en distintas materias.
- Difundir buenas prácticas y trabajar su plena adaptabilidad a territorios concretos.
- Valorizar y difundir los beneficios, en costo y tiempo, de este modelo de intervención.
- Visibilizar acuerdos y procesos de mediación.
- Identificar lo que denominamos [mediadores naturales](#).

4.3. El/La mediador/a ambiental y los equipos de mediación ambiental

Las destrezas requeribles para el óptimo desempeño de las tareas que conlleva la mediación ambiental son: habilidades en el manejo de conflictos colectivos, de foros múltiples y de metodologías que faciliten el diálogo y la participación.

En cuanto a la pregunta ¿experta en temas medioambientales o más bien, experta en materia de negociación, de creación de espacios de confianza, de facilitación?, nos inclinamos por la segunda opción. Se trata más bien de saber manejar las situaciones, la puesta en común de las partes implicadas, la creación de espacios de confianza donde predomine el diálogo y la mediación, la capacidad técnica para saber llegar a los acuerdos y plasmarlos en documentos suscritos por las partes y el seguimiento de los mismos.

Ello se complementaría con contar con una red de profesionales expertos en materias concretas: derecho medioambiental, especies protegidas, recursos naturales, infraestructuras, etc., dispuestos a ofrecer sus servicios en procesos de mediación ambiental.

Características básicas:

- [Independencia e imparcialidad](#). Particularmente importante cuando es la administración.
- Agilidad y rapidez.
- Ponderación en los costes. Alto rendimiento con relación a los recursos que economiza.
- “Saber hacer”/Profesionalidad.
- Saber retirarse cuando no es oportuno abordar el conflicto desde métodos alternativos.
- Gestión oportuna de la información de cara a los medios de comunicación y

No olvidar nunca que en la mesa de negociación de un conflicto ambiental el medio ambiente tiene siempre una silla destacada.

4.4. Principales ámbitos de actuación de los servicios de mediación ambiental

- Información. Facilitar servicios de información accesibles, gratuitos, abiertos e interactivos, aprovechando toda la tecnología al alcance a través de las redes sociales, sobre: legislación, bibliografía, jurisprudencia, homologación de criterios, visibilización y sistematización de experiencias de participación en otras regiones, países y latitudes, y otras temáticas relacionadas.
- Educación/Formación. Acceso a programas de formación on-line, presencial y semipresencial. Cursos generalistas y especializados sobre distintas temáticas relacionadas con la mediación ambiental.
- Asesoría. Dentro de este apartado podríamos hablar de Investigación/Evaluación neutral sobre una temática conflictiva, con el objeto de poder ofrecer unos resultados imparciales que permitan a las partes tomar medidas responsablemente. Proponer la adaptación de experiencias exitosas en otras latitudes.
- Prevención e intervención directa. En este caso relacionamos algunos ejemplos:
 - Preparar mesas de debate de temáticas complejas que requieran puestas en común.
 - Organizar mesas de expertos donde se facilite formación sobre cuestiones complejas.
 - Proponer cauces de participación relacionados con las NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación).
 - Ejercitar la mediación directa en conflictos ambientales y alcanzar acuerdos.
 - Denunciar casos de fraude en la participación.
 - Creación de espacios de confianza.
 - Elaborar cuestionarios de consulta.
 - Hacer seguimiento a los acuerdos y velar por su cumplimiento. Es de sentido común que una vez se ha llegado a ciertos acuerdos se haga un seguimiento exhaustivo de los mismos.

4.5. Potenciales usuarios de los servicios de mediación

- Personas individuales: las personas individuales son potenciales usuarios en tanto que interesados en la defensa de sus intereses y valores en aquellos aspectos que tienen que ver con su calidad de vida.
- Las administraciones: las administraciones locales, autonómicas, mancomunidades, entidades de gestión de espacios protegidos y de desarrollo local requieren la participación de personal independiente para la gestión de conflictos en los que ellas son parte.
- Las empresas públicas o privadas: las empresas que gestionan recursos ambientales como impulsoras de iniciativas empresariales pueden estar interesadas en consensuar sus intereses con la ciudadanía para llegar a acuerdos más duraderos.
- Organizaciones ciudadanas: las asociaciones ciudadanas y ambientalistas, ONG, asociaciones, plataformas, colectivos y otros modelos de organización ciudadana pueden estar interesados en poner en marcha mecanismos de consulta y negociación previos o sustitutivos de una denuncia contencioso administrativa o penal.
- Entidades de desarrollo local, centros, para la puesta en marcha de nuevos proyectos que involucren intereses de varias partes e impliquen aspectos medioambientales.

5. Tipos básicos de conflictos ambientales

Según nuestro estudio, las temáticas más susceptibles de generar conflictos ambientales son: agua, gestión de residuos, infraestructuras y urbanismo, espacios protegidos y montes contaminación y acceso y gestión de recursos energéticos



Agua:

Ecosistemas fluviales, fuentes públicas, desalinizadoras, acuíferos, acequias, depuradoras, cuencas hidrográficas, ríos, riadas, riego, inundaciones, embalses, trasvases...



Gestión de residuos:

Gestión de residuos en general. Depuradoras, basuras, escombros, lixiviados, ecoparques, reciclaje, reutilización, incineradoras, crematorios; vertederos generales y vertederos de residuos inertes y plantas de valorización RCD, plantas de transferencias y vertidos de origen agrícola y ganadero.



Infraestructuras y urbanismo:

Planes de ordenación urbana, polígonos industriales, urbanizaciones, hoteles, campos de golf. Planes Especiales y los planes de acción territorial, así como actuaciones en suelo no urbanizable.

Construcción de infraestructuras de comunicación: líneas ferroviarias de alta velocidad, grandes ejes viarios, ampliaciones de aeropuertos, trazado de carreteras, aeropuertos.

En costas: concesiones, dominio público, deconstrucción, prorroga de concesiones, regresión de la costa, regeneración del litoral, playas, restitución de dunas, accesibilidad, competencias, presión urbanística, conflicto de usos.



Espacios protegidos y montes:

Gestión de espacios protegidos (figuras de protección: parques naturales, LIC, ZEPAS...), humedales, especies protegidas, endemismos, paisaje, presión urbanística, custodia, usos sociales compatibles con los valores naturales.

Gestión de montes de utilidad pública, biomasa, aprovechamientos forestales, paisaje, usos del suelo, labores agrícolas, recolección, reaprovechamiento forestal, repoblación, ganadería, vida humana en montes, biodiversidad forestal, prevención i extinción de incendios, planes de reforestación, silvicultura preventiva, agricultura de montaña, actividades productivas, viviendas. usos indebidos de sistemas de caza no selectivos



Contaminación:

Lumínica, acústica, uso de lugares de ocio y fenómenos de contaminación: aire, agua, suelo, radiaciones, antenas de telecomunicaciones; y muchos otros.



Acceso y gestión de recursos energéticos:

Parques eólicos, centrales de ciclos combinados, líneas eléctricas de alta tensión (MAT), macro-centrales solares. fracturación hidráulica, eficiencia energética, perforaciones, centrales eléctricas, subestaciones eléctricas, gestión de energías renovables,

Fuente: [Mapa de conflictividad ambiental en la Comunitat Valenciana](#)

Bibliografía

Bustos Carabias, R. (2005). “Algunas herramientas para la intervención en conflictos ambientales”. Disponible en: http://www.marm.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2005_11bustos_tcm7-53067.pdf [Acceso junio de 2014].

- Carbonell, X.; Prokopljevic, M.; di Masso, M.; Puebla y C. Lemkow, L. (2011). “Mediació de conflictes ambientals”. En Casanovas; P. Magre, J.; Lauroba, M.E. (2011). *El Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justícia. Barcelona. Disponible en: <http://wwwllibreblancmediacio.com/> [Acceso junio de 2014].
- Carpenter, S. (1996). “La Mediación y sus contextos de aplicación”. En Grover Duffi, K. *Tratamiento de los conflictos ambientales y otros tipos de disputas públicas complejas*. España: Editorial Paidós.
- Cortina Ramos, A. (2010) “Las cartas del paisaje: un instrumento de concertación territorial y de compromiso ético a favor del paisaje”. Ponencia presentada en el *XII Colóquio Ibérico de Geografía* organizado en Portugal en octubre de 2010 por la Faculdade de Letras -Universidade de Porto, la AGE y la Associação Portuguesa de Geògrafos. Disponible en: http://www.consensus.cat/priorat/components/com_docs/files/RDU-%20Cartas%20del%20Paisaje-%20A.%20Cortina.pdf [Acceso junio de 2014].
- Di Masso, M. Y Prokoljevic, M. (2007). “¿Mediación ambiental? Una reflexión sobre los límites”. Materiales del libro blanco de la mediación en Catalunya. Barcelona.
- Lerga Felip, M. (2003). *Resolució de conflictes socials de component ambiental. Elements introductoris*. CADS, documents de reserca, 9. Disponible en: http://www15.gencat.cat/cads/AppPHP/images/stories/publicacions/documentsreerca/2003/n9_ddr_9_resolucio_de_conflictes.pdf [Acceso junio de 2014].
- Martinez Alier, J (2004). “Los conflictos ecológicos distributivos y los indicadores de sustentabilidad”. *Revista Iberoamericana de Economía Ecológica*. Disponible en: <http://www.ambiente.gov.ar/infoteca/descargas/martinez-alier01.pdf> [Acceso junio de 2014].
- Mondejar, R. (2014). *Mediación ambiental. Recursos y experiencias*. Dykinson. Madrid.
- Nello, O. (2003). *¡Aquí no! Conflictos territoriales a Catalunya. Empuries*. Biblioteca Universal.
- Ortega Cerdá, M. (2010). *Equitat ambiental a Catalunya. Integració de les dimensions ambiental, territorials i social a la presa de decisions*. CADS, documents de reserca, 15. Disponible en: http://www15.gencat.cat/cads/AppPHP/images/stories/publicacions/documentsreerca/ddr_15_versi_web.pdf [Acceso junio de 2014].
- Puebla Pons, C. (2009). “Mediació ambiental”. Comunicación en *Simposi sobre tribunals i mediació. Nous camins per la a justícia*. Cosmocaixa. Barcelona.
- Stone-Moloy, M. (2001). “Mediando conflictos ambientales. Un caso práctico”. Disponible en: https://www.law.ufl.edu/_pdf/academics/centers-clinics/clinics/conservation/resources/mediating_spanish.pdf [Acceso junio de 2014].

14. POR UMA AÇÃO POLÍTICO-EDUCATIVA:
UMA APRESENTAÇÃO DO MODUS OPERANDI
DO FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA

Maria de Fátima Mota Urpia
Universidade Católica do Salvador (Brasil)

Rodrigo Matos de Souza
Universidade do Estado da Bahia (Brasil)

Resumen

Este paper se propone discutir los significados del *Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia* [Foro sobre Educación de Jóvenes y Adultos de Bahia-Brazil] una articulación entre las universidades, el tercer sector , los movimientos sociales , los educadores y los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA , su sigla en portugués), que busca demostrar la pluralidad y diversidad de expresión producidas en la educación de adultos en el contexto brasileño , y promover acciones conjuntas entre estos actores. El texto se inserta en el contexto de la investigación: *Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos* [Foro EJA Bahia: implicación en la definición de la política pública de la educación de jóvenes y adultos]. Entendemos que la comprensión del significado de un fenómeno requiere saber acerca de su dimensión histórica - dónde, cuándo, cómo y por qué - política y epistemológica , que nos permitirá ubicar este fenómeno en el medio de los demás , así como su función en el conjunto de relaciones que los hombres y mujeres suelen establecer en el trabajo, es decir , en su función social. Llegamos a la conclusión de que el Fórum EJA Bahia [Foro EJA Bahía], en este momento social del país , se constituye como un espacio de lucha por la realización de los derechos de los trabajadores a la educación de jóvenes y adultos , derecho que sigue siendo negado y de muy frágil conciencia en la cultura política y en la educación brasileña , y que tiene que ser reafirmada constantemente para que su existencia gane la legitimidad del discurso. Por otra parte , creemos que la lectura del artículo puede ofrecer a los lectores la posibilidad de comparar la realidad brasileña con sus contextos , sus entendimientos y habilitar este ejemplo de la creación de redes para el desarrollo más allá de las paredes de las instituciones participantes y encontrar eco en otras realidades.

Palabras Clave

Educación de Jóvenes e Adultos; Redes colaborativas; Movimientos Sociales; Universidades.

1. Introdução

Historicamente, na Grécia Antiga, as assembleias onde ocorriam os debates e as tomadas de decisão sobre os temas relacionados à justiça, às leis, à cultura, especialmente, entre os atenienses, aconteciam nas praças públicas – em espaços conhecidos como *ágora*⁴. Este espaço era o lugar da palavra, no qual os cidadãos entravam em disputa dialética, cuja contraposição de posições antagônicas possibilitava a emergência de sínteses orientadoras das decisões a serem tomadas, mas, em outras palavras e sem a idealização que costumeiramente acompanham as imagens do período helênico, as versões exteriores de si ganhavam adesões ou não – vale lembrar, que para existir um antagonismo é preciso que exista uma dimensão agônica, de luta do sujeito consigo mesmo em busca de uma coerência, de uma lógica para os sentidos. É na *ágora* que se dá a invenção de si, do discurso sobre o outro, e de uma dimensão pública das ideias, marcada pela exterioridade, e por uma linguagem dirigida ao outro.

Podemos relacionar essa imagem ao sentido contemporâneo de fórum – um espaço de exposição, debate e no qual o antagonismo é evidenciado pelas tomadas de posição⁵, na

⁴ Utilizamos aqui a imagem da *ágora* por sua universalidade, numa perspectiva mais crítica, podemos encontrar exemplos de fóruns em muitas sociedades, das mais “democráticas” às mais despóticas ao longo da história, seja em uma tribo americana antes da chegada dos invasores europeus ou num conselho de guerra persa, a ideia de um espaço público para debate já estava aí como embrião.

⁵ Com o advento da internet, os fóruns, ganharam uma singular importância na circulação de informação, ao atribuir valores à informação publicada, o que num jornal impresso teria eco apenas na seção de cartas, muitas vezes separados por dias, nas páginas da internet quase tudo o que é publicado (e compartilhado) vem acompanhado de um fórum de comentadores, o que, por vezes, evidencia as falhas, as tentativas de manipulação, os gostos pessoais, os posicionamentos de determinados grupos sociais, os sentimentos, as tentativas de manipulação, as opiniões, os ódios e amores manifestos e etc, associados àquela exposição de pensamento. Há também, na rede mundial de computadores, sítios para discussão de interesses específicos, que vão desde hábitos de consumo a questões políticas, habitualmente nomeados fórum, que funcionam mais como espaço no qual sujeitos, independente do momento temporal em que tome contato com aquele debate, possa opinar sobre determinado assunto, ao mesmo tempo em que se rompe a linha temporal e a lógica dos fóruns – a de estarem todos juntos ao mesmo tempo -, tal fato subverte o conceito, pois transforma o que seria um evento público para discutir um assunto em objeto de interesse de qualquer neófito, sem conhecimento necessário para participar, o que converte a maioria desses espaços em lugar onde se disputam *doxas*, terreno em que o debate e o outro não são contemplados e no qual a frase “esta é a minha opinião” encerra qualquer possibilidade de aprofundamento.

medida em que essa palavra, em sua origem, nos remete à praça pública, à formação de uma opinião pública, às manifestações a favor ou contra um objetivo comum. Na sua origem, a palavra fórum era o lugar central da cidade, constituindo-se como o espaço em que se desenvolviam atividades políticas, religiosas, sociais e comerciais. Dessa forma, um fórum pode ser compreendido como um espaço de troca, de intercâmbio de ideias e não apenas como um espaço físico.

Na modernidade, com o avanço na participação dos sujeitos nas decisões das comunidades nacionais, a ideia de fórum ganhou inúmeras atualizações, como as assembleias, os congressos, as plenárias, os Fóruns Sociais, as cooperativas e etc, que são formas de governança, de debate, de provocação e de decisões coletivas. A partir do século XX, com o avanço nas questões trabalhistas, sociais e culturais, os modelos de tomada de decisão coletiva passaram a pautar inúmeros grupos subalternos e excluídos como tática de sobrevivência e empoderamento ante os avanços e retrocessos (ambos podem afetar negativamente quem não está devidamente inserido no processo) das sociedades capitalistas pós-industriais.

Os comportamentos coletivos constituem-se “tentativas, fundadas num conjunto de valores comuns, destinadas a definir as formas de ação social e influir nos seus resultados” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2007, pp. 787- 788). Em um espaço de debates dessa natureza, o coletivo se pergunta acerca do horizonte de atuação, sobre os métodos e as formas de articulação, dentre outras questões. O Fórum emerge como um espaço de congregação de esperanças, de esperança no sentido de negar-se a aceitar o mundo como ele se apresenta, de como foi encontrado ou como algo que não pode ser melhorado (Mêlich, 2012); que busca provocar em seus participantes a consciência de sua finitude, de abrir-se a imprevisibilidade do futuro, mas consciente de que os sujeitos podem ser diferentes do que são e que seu passado não pode ser uma marca indelével, antes uma herança, uma identidade que se pode transformar, já que não podemos criar um mundo completamente novo.

É nesse contexto que se inscreve a luta empreendida por meio dos fóruns, a exemplo, dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos (Fórum EJA), no Brasil, instituídos em 1996, com a criação do Fórum do Estado do Rio de Janeiro. Esses fóruns surgem da convicção dos diferentes segmentos de que o movimento nacional em prol da Educação de Jovens e Adultos (EJA), precisava fortalecer-se, o que se intensifica frente a decisão do Governo brasileiro de não apresentar o documento aprovado na plenária final do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado em Natal, no ano de 1996, na Reunião Preparatória a quinta Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V). Nesses espaços, os homens e mulheres refletem sobre os problemas do cotidiano, formando-se uma opinião pública que ganha força para “provocar” os governos a conceber, realizar e avaliar políticas públicas que possam resultar em modificações na situação de desigualdade vivida pela humanidade em nosso tempo.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia (Fórum EJA Bahia) insere-se nessa conjuntura. A compreensão de seu significado requer uma incursão em sua história, no intuito de clarificar onde, quando, como e o porquê de seu surgimento, bem como

sobre sua função no conjunto de relações que os sujeitos estabelecem entre si no trabalho e que dá origem ao ser social. Essa é a pretensão central desse texto, ainda que se configure como parte das considerações iniciais sobre a problemática.

2. Fórum EJA Bahia: que espaço é esse?

O processo de instituição do Fórum EJA Bahia tem sua origem em 1999, como resultado da mobilização de diferentes segmentos envolvidos na EJA objetivando a participação no IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IV ENEJA), que foi realizado em agosto desse mesmo ano, em Belo Horizonte, Minas Gerais⁶. É assim, que em agosto de 2001, institui-se um Pré-Fórum, que transforma-se um ano depois, em Pró-Fórum e, finalmente, em novembro de 2002, constitui-se como Fórum EJA Bahia em

[...] um encontro intitulado I Encontro do Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia, promovido pelas secretarias municipais de Alagoinhas e de Salvador, pela Secretaria Estadual de Educação, por ONGs e Movimentos Sociais: Central Única dos Trabalhadores (CUT), Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional / Projeto Semear (FASE), Associação de Educação Católica (AEC), Fórum de Educação no Campo, Instituto Integrar; pelas universidades: UFBA e UNEB e pela entidade empresarial SESI. [...] Neste encontro ficou definido o que seria o objetivo do futuro Fórum EJA Bahia (História e memória fórum EJA Bahia, 2008, p. 9).

A instituição de um Fórum de EJA não ocorre de forma linear, como pode parecer se considerarmos apenas o percurso de sua constituição — de Pré-Fórum a Pró-Fórum, e depois a Fórum. É sempre um processo marcado por avanços e recuos que, em alguns momentos, parece se findar e, em outros, parece ganhar força para, mais adiante, esse ciclo se repetir. Esse processo de idas e vindas, de não clareza sobre o porquê da luta empreendida, se traduz em descontinuidade na participação de muitos sujeitos, ainda que os Fóruns de EJA tenham sempre a continuidade como horizonte. Esse fato pode ser explicado pela seguinte característica:

[os Fóruns de EJA] não exigem representação de entidades, seus participantes são autônomos nas deliberações que tomam, independente das posições e cargos que ocupam, o que implica, necessariamente, uma negociação constante dos “desejos” acordados nos Fóruns com os limites expressos pelos poderes constituídos em todos os níveis (Paiva, 2007, p.72).

⁶ O local de realização dos Encontros Nacionais de EJA é itinerante e decidido por votação nos próprios encontros. O ENEJA se constitui como um espaço em que os Fóruns produzem respostas para as políticas públicas de EJA, na medida em que se faz a discussão em nível nacional dessa política. É um espaço para “criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas e educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal” (ENEJA. II, 2000, p. 3).

A participação no processo exige o engajamento na luta que está sendo travada, qual seja de garantir a efetivação do direito a educação dos jovens e adultos. Um Fórum de EJA trás em si a resistência, é *locus* permanente de reflexão, articulação e defesa da EJA; é espaço aglutinador, de ação política, que se caracteriza pela participação, pelo agir nas brechas, como afirma Ventura (2013). Esse agir se faz em espaços diversos, como aqueles que envolvem dentre outros atores as esferas de Governo, tais como, a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), a VI Conferencia Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), as Conferencias Nacionais de Educação (CNE), quando o Estado brasileiro propõe o Plano Nacional de Educação para o período de 2011 a 2020, as Coordenações da EJA no Ministério da Educação e em Secretarias de Educação, dentre outros. A atuação nesses espaços não elimina as tensões no interior dos Fóruns, o que se percebe nos Encontros Nacionais, Regionais e Estaduais quando seus participantes se perguntam: luta-se por uma política publica de Estado, pelo compromisso com a emancipação humana?

O Fórum EJA Bahia instituiu-se com o objetivo de “contribuir para a erradicação do analfabetismo total e funcional de jovens e adultos na Bahia e influenciar as políticas públicas de EJA” (História e memória fórum EJA Bahia, 2008, p. 9), o que claramente solicita de seus partícipes a constante vigilância às políticas públicas vigentes e em proposição, no sentido de reagir e resistir politicamente a qualquer tentativa de ataque às conquistas históricas no campo da Educação de Adultos no Estado, nos municípios que o compõe e às políticas nacionais que podem afetar a realidade dos educandos e educadores da EJA. O objetivo, quando de sua instituição, tem sido questionado vez que, atualmente, defendemos a ideia de que em uma sociedade não ágrafa inexistem jovens e adultos na condição de analfabetos absolutos; quando apontamos para a impossibilidade da universalização do acesso à educação em uma sociedade regida pela lógica do capital.

Os questionamentos sobre a trajetória, os objetivos, as formas de luta, a função no conjunto de relações que os homens estabelecem entre si no trabalho e que dá origem ao ser social estão sempre presentes no fazer do Fórum EJA Bahia. Nesse sentido, comungase com Ventura (2013) sobre a urgência de compreender/repensar: o significado da participação, se na ótica individual ou coletiva; o posicionamento em relação as ações no campo da EJA; a interlocução na discussão e proposição de políticas ou legitimação de ações do Ministério de Educação; a força política na cobrança, influencia e controle social nas Redes de Ensino da Educação Básica; a configuração como espaço permanente de debate publico, bem como o por que se luta, se por programas ou por políticas publicas permanentes.

A ação política dos Fóruns, em sua origem, é marcada pela participação, pelo reconhecimento dos diferentes grupos sociais submetidos a igualdade formal, mas que vivenciam a desigualdade real. Apoiados em Touraine (1999) pode-se dizer que um Fórum de EJA pode ser considerado como uma ação coletiva que busca questionar as definições gerais de certa forma de dominação, seja o da própria dominação pelo estado, seja pelo discurso desmobilizador que procura ver nas ações coletivas algo menor por estarem fora da lógica de consumo ou longe das ocupações do capital financeiro. Ferreira (2008), ao

abordar a natureza dos Fóruns, traz sentidos que são atribuídos aos Fóruns de EJA: ação, discurso, experiência coletiva, sujeitos, atores, mobilização dos sujeitos, identidade. Categorias que reforçam a ideia de fórum como espaço de articulação dos sujeitos, de produção de sentido e de mobilização coletiva e busca por uma identidade cultural. Neste sentido os Fóruns emergem como um *locus* de resistência pós-colonial.

Compreendemos que sempre que um interesse comum é ameaçado em sua efetivação, uma ação coletiva pode ser desencadeada para resistir aos ataques e, nesse sentido, o Fórum posiciona-se como lugar de resistência. Segundo Siqueira (2006, p. 62), um movimento dessa natureza “ [...] deve ser investigado a partir da ação de uma categoria social, contra a qual essa categoria opõe valores e orientações gerais”. Para a autora, o movimento social tem o caráter de reivindicação e contestação em relação à transformação social, transformação entendida como mudança da forma de trabalho em direção a uma forma de vida que não se ampara na exploração do homem pelo homem – a luta pela emancipação humana.

Situamos, neste artigo, o Fórum EJA Bahia na perspectiva de um coletivo, um grupo de pessoas envolvidas com a EJA, que age em prol de um interesse comum — a instituição e a efetivação do direito à educação de jovens e adultos. Nos fenômenos coletivos de grupos “os comportamentos semelhantes dão origem ao surgimento de novas coletividades, caracterizadas pela consciência de um destino comum e pela persuasão de uma comum esperança” (Bobbio; Matteucci; Pasquino, 2007, p.788).

O grau de formalização do Fórum EJA Bahia tem sido objeto de análise entre os participantes, havendo pelo menos duas posições manifestas — aquela que argumenta pela necessidade de um regimento, para que haja a definição clara de papéis e a demarcação de tarefas; e outra que defende a informalidade como uma condição mais em acordo com o fato de que as relações entre os que dele participam devem ser horizontais. Não há consenso sobre essa questão, até porque não há conhecimento de todos os participantes sobre a história e o papel social do Fórum. Em relação à formalização dos Fóruns, Paiva (2007, p. 79) nos diz que:

[...] ao manter-se na informalidade, busca introduzir lógica diferenciada na sua estrutura, fomentando nova cultura política e organizacional, na esfera da sociedade civil, podendo-se constatar o potencial para a destituição de práticas autoritárias e de exclusão, relativas aos que detêm o poder.

Anotamos, ainda, que a informalidade dificulta o aparelhamento dos Fóruns pelas instâncias governamentais e empresariais, como já fizeram com outros movimentos, coletivos e grupos de luta e interesse sociais. A aparente confusão, a aparente irregularidade na representação possibilita aos Fóruns manterem-se com certa liberdade discursiva e poderem exercer a crítica que outros grupos já não fazem ou não querem fazer. O reconhecimento do caráter positivo dessa liberdade discursiva não nos impede de perceber, também, esta questão como uma fragilidade, uma ambivalência que desenvolveremos no parágrafo seguinte.

O Fórum EJA Bahia é aberto à participação de todos, independentemente de pertencimento a um partido ou a uma religião; a adesão é voluntária, sendo a frequência às plenárias, ou a qualquer outra ação, dependente da disponibilidade dos participantes. A participação ocorre de forma irregular, marcada pelo pertencimento ou não do sujeito às instituições participantes do Fórum. As participações eventuais contribuem para fragilizar o Fórum, na medida em que não permitem a consolidação efetiva de um “grupo”. Pela participação, se pode “opinar, requerer, questionar ações e medidas que podem comprometer positiva ou negativamente o presente e o futuro do indivíduo. Participação requer ação, comprometimento, engajamento” (Vitale, 2004, p. 216). O que evidencia uma fragilidade do coletivo, na medida em que ao não ter membros fixos – ou membro-fundadores de representação fixa – muito do que se expressa como opinião e questionamento parte do desconhecimento da história do Fórum. Ao mesmo tempo, e contraditoriamente, a renovação frequente de membros permite a emergência de outras e/ou novas questões. A ambivalência é um valor intrínseco e incontornável em movimentos tais como o Fórum EJA, no qual não há uma representação institucional formalizada. Os sujeitos que estão no coletivo representam igualmente a si próprios e carregam consigo o pertencimento institucional, mas podem ou não serem representantes legais de uma instituição, o que permite que tanto a voz de um gestor como a voz de um aluno seja ouvida nas reuniões.

O registro e a memória do Fórum EJA Bahia tem se constituído em uma tarefa ainda por ser cumprida. As demandas postas têm exigido não apenas a mobilização dos sujeitos, mas a disponibilidade muito grande de tempo para cumprir as tarefas relacionadas ao objetivo maior do Fórum – da luta pela efetivação do direito à educação para os jovens e adultos trabalhadores.

Recentemente, vem se fazendo o registro dessa história com o suporte das tecnologias da informação e comunicação, por intermédio do portal dos Fóruns de EJA. Esse portal vem possibilitando a realização de articulações entre os diferentes atores com a troca de experiências e o aumento da visibilidade das ações. Aos poucos, vem sendo disponibilizado um acervo virtual multimídia — pautas, atas, relatórios dos encontros, fotos, informações sobre eventos na área. No entanto, sua utilização ainda ocorre de forma incipiente para o alcance de um espaço dessa natureza. O Fórum EJA Bahia vem investindo no espaço virtual, mas ainda há dificuldades na atualização em tempo real das informações, fato que percebemos existir em outros Fóruns ainda que em escalas diferentes.

Em seu Documento Base, o Fórum EJA Bahia define objetivos, segmentos e funcionamento. A orientação para o funcionamento indica a realização de uma reunião ordinária mensal da Coordenação ou extraordinária, a qualquer tempo, desde que haja necessidade. Entretanto, mais recentemente, o funcionamento ganhou outra dinâmica: intervalos menores entre uma reunião e outra, plenárias, seminários, sessões científicas com a intenção de dar-lhe visibilidade para que educandos e educadores se apropriem dessa instância e dela participem como um espaço de luta pelo direito à educação formal, mais ainda, como um espaço de discussão sobre a EJA no contexto atual.

Todavía, a existência do Fórum é desconhecida para muitos e uma atuação mais incisiva se faz necessária, para que ele possa ser reconhecido por outras instâncias como um lugar de onde podemos, por exemplo, cobrar o direito à educação, quando violado, em juízo.

A ação dos Fóruns de EJA deve materializar-se a partir das proposições definidas nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que se constituem como espaços em que os diferentes segmentos envolvidos com a EJA discutem uma política pública que tenha como foco a materialização do direito à educação para jovens e adultos trabalhadores. A operacionalização ou não dessas proposições permite compreender, clarificar um pouco mais a atuação de um Fórum de EJA.

Uma dessas proposições é a ampliação da participação de educandos e educadores nos Fóruns, o que ainda não se concretizou de fato no Fórum EJA Bahia, mesmo com a intenção de prover condições para tal, a exemplo da ação denominada “O Fórum vai à Escola” que tem, entre seus objetivos, sensibilizar os educandos e os educadores para que efetivem a sua participação. Os Encontros Estaduais realizados pelo Fórum de EJA Bahia e pelos Fóruns Regionais de Teixeira de Freitas, de Alagoinhas, do Recôncavo e do Território do Sisal, se constituem em exemplos de participação desses sujeitos, os quais ocupam “o palco” para dizer da EJA, do lugar de onde se encontram; para reivindicar a efetivação do direito a educação.

Ainda no que se refere à participação de outros segmentos, o IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) propõe “intensificar a participação dos sindicatos no movimento da EJA” (ENEJA. IV, 2002, p. 04). A relevância da participação de outros segmentos ocorre porque fortalece a ação em defesa da educação para jovens e adultos e, também, o fortalecimento recíproco entre esses segmentos. Os Fóruns na condição de:

[...] espaços de participação plural criam uma múltipla articulação entre as diferentes instituições envolvidas com a EJA, resultando no fortalecimento da relação entre os protagonistas, objetivando a intervenção na proposição de políticas educacionais de jovens e adultos (Soares, 2005, p. 282).

A superioridade do quantitativo de profissionais de gestão de redes e sistemas públicos de educação que participam dos Fóruns de EJA em relação ao quantitativo dos sujeitos da EJA – educandos e educandas, representantes de organizações e movimentos estudantis presentes, constitui-se indicativo importante quando se discute o papel dos Fóruns e a natureza da luta empreendida por eles. Cotidianamente, essa discussão é pautada no Fórum EJA Bahia, quando se considera a articulação com esses e outros coletivos como uma estratégia necessária a luta pela efetivação do direito a educação dos jovens e adultos.

Atualmente, o Fórum, em suas deliberações de âmbito nacional, pretende reforçar convites a outros entes, o que aparece no VII ENEJA quando propõe a participação de:

[...] entidades, tais como Conselhos, Movimentos, Organizações, Sindicatos e Universidades ligadas às diversas temáticas, entre elas: juventude, idosos, negros, quilombolas, indígenas, populações ribeirinhas, atingidos por barragens, meio ambiente, internos penitenciários, sujeitos cumprindo medidas sócio-educativas, [de movimentos que tratem das] orientações sexuais diversas, pescadores, economia solidária, trabalhadores desempregados, do campo e da floresta (ENEJA. VII, 2005, p. 07).

A participação de Instituições de Ensino Superior no Fórum EJA Bahia vem ocorrendo por meio da UNEB e da UFBA, as quais têm presença constante desde a criação do Fórum. Em época passada, há registros sobre a participação da Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e, em momento bem recente, da Faculdade Social da Bahia (FSBA). Entretanto, a participação de outras Instituições de Educação Superior ainda tem sido pontual, geralmente, em função da realização de algum evento, dentre eles, os Encontros Estaduais de EJA. As Instituições de Educação Superior tem cumprido um papel importante nos Fóruns de EJA, por meio de ações desenvolvidas por docentes/pesquisadores envolvidos no ensino, na pesquisa e na extensão, o que pode ser constatado nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA (SNF), que em sua quarta edição prevista para dezembro de 2014, se constitui como lócus de discussão da política pública de formação de educadores em todo o País.

O Fórum EJA Bahia insere-se no coletivo daqueles que vem se instituindo como um movimento formado por sujeitos de diversas matrizes teóricas e práticas e que se inscreve na história da educação brasileira como “ [...] uma experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como e o caso da educação voltada para jovens e adultos,” nos 26 Estados brasileiros e no Distrito Federal, como afirma Machado (2009, p. 33-34).

A atuação desse coletivo tem resultado na instituição da EJA como direito e dever de Estado, nas especificidades da modalidade asseguradas no plano legal; na inclusão no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), ainda que sem a isonomia com os outros segmentos da Educação Básica; na inclusão no Plano Nacional do Livro Didático, dentre outras dimensões. Entretanto, a oferta inadequada dessa modalidade, o número de analfabetos, aproximadamente, 14 milhões, “a baixa taxa de escolarização líquida da população de 15 a 17 anos no ensino médio (cerca de 50%) e baixa taxa líquida da população de 18 a 24 anos na educação superior (cerca de 14%),” segundo Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2014 (CONAE, p. 46), requer do Fórum EJA Bahia uma ação que se estenda para além de uma política pública de Estado – trata-se do compromisso com a emancipação humana.

A disputa é por um outro lugar no mundo – aquele a que Freire se refere quando nos adverte sobre o papel político e humano dos movimentos sociais populares, afirmando:

O importante, porém, é reconhecer que os quilombolas tanto quanto os camponeses das Ligas e os sem-terra de hoje, todos em seu tempo, antecorrem,

ontem e agora sonharam e sonham o mesmo sonho, acreditaram e acreditam na imperiosa necessidade da luta na feitura da historia como “façanha de liberdade.” (...) apostaram na intervenção no mundo para retifica-lo e não para mantê-lo mais ou menos como esta. (Freire, 2000, p. 60-61).

O Fórum EJA Bahia cumpre o papel da luta pela efetivação da educação, um direito decorrente da liberdade decorrente da emancipação política; da condição cidadã de homens e mulheres. Trata-se em nossa compreensão, de reflexão e ação sobre o mundo visando sua transformação – a práxis. Sabemos de nossos limites, mas sonhamos o mesmo sonho daqueles que pensam ser possível uma outra forma de vida – aquela pautada na liberdade decorrente da emancipação humana.

3. Considerações Finais

A atuação do Fórum EJA Bahia vem se efetivando em prol da luta pela universalização da educação para jovens e adultos. Certamente ocupa um lugar privilegiado em relação ao debate acerca da EJA, dos sujeitos jovens e adultos e das políticas públicas. Entretanto, a posição assumida de uma ação coletiva em prol do direito à educação para os jovens e os adultos não tem resultado em desdobramentos que apontem para seu alcance, visto que, a universalização da educação é impossível na lógica capitalista em que vivemos no Hemisfério Sul, em especial no Brasil.

Muito do que se pode propor num grupo diverso, como convém ser o perfil de um fórum, trás algo de idealizado, de imbuído pelas “melhores intenções”, de politicamente engajado, tentando estender para além do possível o horizonte das reivindicações propostas inicialmente. O Fórum EJA não está longe disso, ao propor a efetivação do direito à educação, reproduzindo muito mais o desejo de seus membros que uma questão factual e possível, o que pode ser visto nos exemplos de linguagem engajada conhecidas no ocidente como manifestos, panfletos, bulas e etc. Tais exercícios são antes formas de proposição, de provocação e instrumentos que buscam organizar previamente ações ainda incipientes no campo da política, mas que necessitam de alguma sistematização inicial para existir, do que ação transformadora efetiva.

No entanto, o Fórum, sendo um espaço de tensão de fronteiras políticas, pois congrega a diversidade, configura-se assim como espaço de contraposição – em sentido lato – às políticas públicas alheias aos interesses da EJA, por vezes, criadas apenas para responder ou atender aos anseios de avanço do capital sobre os assuntos da educação pública. O Fórum entende-se como espaço de vigilância, pois os espaços conquistados ainda são frágeis, as políticas públicas temporárias e o processo de reconhecimento do direito do educando da EJA à educação ainda está por ser devidamente assentado no imaginário sócio-educacional brasileiro.

Todavia, temos que compreender que as lutas imediatas devem ser inteiramente articuladas com ideais mais amplos, aqueles do alcance de outro nível de liberdade, enfim,

da emancipação humana em sua totalidade. Para tanto, as ideias precisam ser revolucionárias, porém só terão significado se refletirem as necessidades e as possibilidades desse tempo histórico. Compreender a luta que empreendemos para que possamos questioná-la e agir para modificar as condições objetivas dadas, exige não perder de vista que fazemos a história, mas, que dependemos das condições às quais somos submetidos. Assim, nesse momento do processo social, compreendemos que a reflexão/reestruturação do papel do Fórum EJA Bahia — se do lugar da emancipação política ou do lugar da emancipação humana — constitui-se como um desafio para todos os participantes desse Fórum.

Bibliografia

Bobbio, N.; Matteucci, N.; Pasquino, G. (2007). *Dicionário de Política 1 e 2*. Brasília: EDUNB.

Ferreira, L. O. F. (2008). “Ações em Movimento”. Fórum Mineiro de EJA – da participação às políticas públicas. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Programa de Pós – Graduação em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: www.forumeja.gov.br [Acesso em: 25 jun. de 2009].

Freire, Paulo. (2002). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora da UNESP.

Fóruns de Eja. (2008) “História e Memória Fórum EJA Bahia. IV” - Histórico do Fórum EJA Bahia: um passo na luta pela educação. Salvador: Portal dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos - Fóruns de EJA. 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/ba/?q=search/node/ba/hist%C3%B3rico+do+f%C3%B3rum> [Acesso em: 20 fev. de 2008].

Fóruns de Eja (2000). *Relatório-Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, II*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/iveneja.pdf> [Acesso em: 15 jan. de 2008].

Fóruns de Eja (2002). *Relatório-Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, IV*. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/iveneja.pdf>. [Acesso em: 15 jan. de 2008].

Fóruns de Eja (2005). *Relatório-Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA, VI*. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/node/664> [Acesso em: 02 set. de 2008].

Fóruns de Eja (2006). *Relatório-Síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – ENEJA VIII*. Disponível em: http://www.forumeja.org.br/files/Relatório-síntese%20VIII%20ENEJA%20versão%20final_0.doc [Acesso em: 17 jan. de 2008].

Machado, M. M (2009). “A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a

possibilidade de constituir-se como política pública”. *Em Aberto*, Brasília, v. 22, n. 82, pp. 17-39.

Mèlich, Joan-Carles. (2012). *Filosofia de La Finitud*. Barcelona: Herder.

Paiva, J. (2007). “Educação de Jovens e Adultos: movimentos pela consolidação de direitos”. *REVEJA@*, *Belo Horizonte*, v. 1, n. 0, p. 1-108. Disponível em: http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJA@_0_completa_0.pdf [Acesso em: 21 out. de 2008].


Siqueira, S. M. M. (2006) *Matrizes Históricas dos Movimentos Sociais : entre a cidadania no limite do capital e a busca pela emancipação humana*. (Tese de Doutorado - Programa de Pós -Graduação em Educação) Universidade Federal do Ceara. Fortaleza. Disponível em: servicos.capes.gov.br/.../2006_038_22001018001P9_Teses.pdf. [Acesso em: 03 abr. de 2014].

Soares, L. J. G. (2005) “Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos” In: Soares, L. J. G. et. al. (Ed.). *Diálogos na Educação dos Jovens e Adultos*. São Paulo: Autêntica.


Touraine, A. (1999) *Podemos viver juntos? Iguais e Diferentes*. Petrópolis: Vozes.

Urpia, M. F. M. (2009) “Fórum EJA Bahia: implicação na definição da política pública da Educação de Jovens e Adultos”. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica do Salvador. Programa de Pós- Graduação em Políticas Sociais e Cidadania. Salvador, UCSAL.

Ventura, J. (2013). “O Papel Político dos Fóruns de EJA do Brasil diante das conquistas, dos comprometimentos e esquecimentos nas políticas públicas de EJA”. *XIII Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)*. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br>



TERCERA PARTE:
Video-presentaciones sobre
mediación social



15. EL GRAN CIRCUITO DIVERZE

Macarena García Dana
Diler Bilic
Enrique Beca Perteguer
Morgaine Green

EQUA – Asociación para la Mediación Social
<equa97@hotmail.com>

El presente trabajo se inscribe dentro del Proceso DIVERZE, una propuesta de Inclusión Social y Participación Comunitaria de jóvenes con capacidades diversas que coordina la Asociación EQUA con la colaboración del Instituto Andaluz de la Juventud y la Universidad de Cádiz.

A lo largo de las distintas fases de este proceso, jóvenes con diversidad funcional, junto a jóvenes de la comunidad universitaria y jóvenes en general, se encuentran, se conocen, comparten un espacio de diversión, aprendizaje, investigación participativa y acción social, con la intención de aportar su granito de arena a un proceso mucho más amplio de transformación social a través del arte y la animación sociocultural.

Este proceso tiene sus bases metodológicas en la mediación social y comunitaria, la pedagogía popular, la educación no formal y la participación ciudadana, crítica y colectiva. Partimos de lo que estos/as jóvenes tienen en común en cuanto habitantes de un determinado territorio, para que, a lo largo de las diferentes experiencias formativas que van construyendo el proceso, profundicen en sus diversos centros de interés, en sus preocupaciones sociales, los principales fenómenos que les afectan de cara a construir sus propios proyectos de vida, reflexionen conjuntamente sobre los modelos sociales que les gustaría desarrollar y sobre los pasos que entre todos/as podemos ir dando para alcanzar estas metas que, al fin y al cabo, debieran conducirnos a la felicidad social.

Esta propuesta tiene lugar en el Barrio de Astilleros de Cádiz, y es el resultado del Proceso Formativo “Transformándonos – De lo individual a lo colectivo”, del Programa Formativo del Instituto Andaluz de la Juventud. A través del mismo, el Grupo Diverze saca a la calle su “Gran Circ(uit)o Diverze”, una batería de juegos populares que reivindican la recuperación de los espacios públicos como lugares de encuentro, de aprendizaje, de convivencia, diversión e inclusión.

16. ¡LA BELLEZA DE ESTAR JUNTOS!

Adriano Agrillo
Asociación Cultural “La Voz que Escucha”
<adriano.agrillo@libero.it>

Una experiencia de integración de niños gitanos en el Colegio público San Gregorio de Osset de Alcalá del Río (Colegio de Educación Compensatoria de la provincia de Sevilla) a través de un proyecto de hermanamiento artístico con un colegio italiano. Durante dos años se ha realizado el proyecto de Hermanamiento artístico entre los niños del Colegio de Alcalá del Río y los niños del Colegio italiano (Bologna – Italia). El proyecto ha consistido en crear un intercambio continuo, con los varios lenguajes artísticos (escritura, teatro, y canto...), entre los niños; eso gracias al uso del video y de la pizarra interactiva para realizar encuentros digitales en vivo.

El “Hermanamiento” ha contribuido en disminuir el fenómeno del absentismo escolar de los niños gitanos y en reducir las dinámicas de conflicto dentro de las clases. La participación de los niños al proyecto ha sido siempre cargada de gran entusiasmo, esto ha permitido que vivieran la escuela de una manera más afectiva e íntima. El hecho de tener “amigos italianos”, de poder expresar su mundo interior y sus tradiciones, de poder ser escuchados, ha sido el factor principal del buen éxito del proyecto.

Dos aspectos singulares del proyecto:

- En la metodología: El uso de los medios tecnológicos, del video y de la pizarra digital, para crear vínculos afectivos entre niños de distintos Países.
- En el contenido: Haber averiguado la importancia de “crear puentes”: para los niños gitanos el hecho de saber que alguien estaba interesado en ellos, les hacía sentir importantes, les daba presencia.

17. LA EXPERIENCIA DE TEATRO DE LA INCLUSIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA METODOLÓGICA

Manuel Muñoz Bellerín

Universidad Pablo de Olavide
<mfmunbel@upo.es>

“Teatro de la Inclusión” es un proyecto que tiene como objetivo inicial ofrecer un espacio de comunicación e intercambio de experiencias entre personas que por diferentes causas se encuentran en situación de exclusión social. La iniciativa pretendía, de manera inicial, que estas personas, libremente, pudieran tener un lugar en el que poder expresar todo aquello que necesitasen o desearan comunicar. De este modo el proyecto comenzó siendo un espacio de expresión o comunicación. Progresivamente esto fue confluyendo hacia la implantación de un taller, un taller de teatro. Un taller que fue asumiendo las necesidades creadoras de unas personas que, en muchas de las ocasiones, están abocadas al silencio.

A partir de técnicas, ejercicios y juegos provenientes de la pedagogía teatral fuimos desarrollando una metodología propia que iba encaminada a posibilitar por una parte a posibilitar la visibilización de personas en contextos de exclusión; en segundo término a crea procesos de construcción identitaria y de empoderamiento.

La presentación de este vídeo pretende presentar y compartir una experiencia de intervención social y cultural desde la metodología de la práctica teatral. En ella mostraremos contenidos y elementos significativos en la práctica artística desde las imágenes que el grupo ha ido representando en una representación grabada.

18. ¡TODOS SOMOS PROTAGONISTAS!

Adriano Agrillo

Asociación Cultural “La Voz que Escucha”
< adriano.agrillo@libero.it >

Un proyecto de mediación educativa y escolar y resolución de conflictos para adolescentes, con la finalidad de idear y realizar juntos un cortometraje, realizado en Italia (Budrio-Bolonia) y en España (Umbrete – Sevilla).

El proyecto-video dirigido a los adolescentes y desarrollado dentro del marco del Programa Integral Education (Sevilla) se ha basado en la concepción que todos somos protagonistas de nuestro propio aprendizaje. El uso creativo de los lenguajes verbales y no verbales ha sido el recorrido privilegiado para la formación de la identidad personal y de grupo.

Las actividades de ideación y reflexión, durante la realización del proyecto-video, se han centrado en la participación activa de todas y todos, creando un clima de seguridad y confianza, para hacer del aula un lugar donde escuchar y ser escuchado. El cuerpo y la acción físico-teatral han participado en la creación de espacios de reflexiones sobre la necesidad de fomentar la cooperación, la integración y la solidaridad.

Dos aspectos singulares del proyecto:

- En la metodología: el uso del lenguaje audiovisual como herramienta útil de la relación y mediación educativa para potenciar las inteligencias creativas de cada alumno al servicio del grupo.
- En el contenido: haber averiguado la importancia de crear espacios positivos de protagonismo, para mejorar la autoestima de los alumnos y promover un entorno de trabajo positivo y armónico.

19. MEDIACIÓN SOCIAL CON JÓVENES INTEGRANTES DE PANDILLAS JUVENILES EN LA CIUDAD DE MEDELLÍN (COLOMBIA).

Omar E. Rojas-Bolaños

Universidad Nacional, sede de Medellín (Colombia)

<oerojasb@unal.edu.co>

En Latinoamérica durante las últimas décadas se viene tomando consciencia de que proyectos sustentados bajo la coerción no conducen a un decremento de la población criminal ni generan, por sí solos, cambios en las estructuras sociales que faciliten la convivencia y la seguridad ciudadana, lo cual se demuestra en el incremento de la población delincuente. Dentro de esta postura la policía Comunitaria de Medellín (Colombia), con el propósito de frenar el accionar de las pandillas criminales o “combos” dedicadas a actividades criminales (el sicariato, el microtráfico, los juegos de azar, la prostitución, el robo, el cobro de vacunas / extorsiones, entre otras), implementó estrategias de prevención alternativas para el control y prevención del delito, articulando el esfuerzo del Estado, del sector privado y de la comunidad. Los proyectos y programas “Volando como el ave Fénix”, “Promotores de vida”, “El SENA [Servicio Nacional de Aprendizaje] en mi barrio”, “Conociendo a nuestros vecinos” y “Armas para inmortalizar” tenían como propósito el de desincorporar a los jóvenes integrantes de los combos dentro de su contexto natural. Además, estos programas pretendían fortalecer redes sociales, generar la cultura de la denuncia, eliminar las fronteras invisibles, promover la cultura del desarme, y concienciar, comprometer e involucrar a los residentes en programas y proyectos para el fortalecimiento de la vida, la convivencia y la seguridad.

Entre los resultados alcanzados se encuentra que 800 integrantes activos de los combos fueron vinculados como promotores de vida. Estos jóvenes, después de dieciocho meses de formación y capacitación alejadas de sus comunidades urbanas, regresaron a sus hogares validando la educación secundaria, con una formación técnica y tecnológica, y con la satisfacción de haber prestado el servicio militar obligatorio, mediante el desarrollo de actividades sociales y comunitarias. Se suma a ello la exposición de sesenta esculturas elaboradas con armas blancas entregadas por los jóvenes y que se encuentran expuestas en todos los parques-bibliotecas de la ciudad.

Este libro reúne las contribuciones presentadas a un congreso celebrado en la Universidad de Sevilla el 26 de junio de 2014, bajo el título de Jornada Europea: Formación en Mediación para la Inclusión Social (a través de la movilidad europea). Esta Jornada fue organizada por el proyecto europeo ArleKin (Programa Lifelong Learning / Grundtvig), con la intervención de los socios del proyecto: la universidad coordinadora, CNAM de París (Francia); las asociaciones CRESM de Palermo (Sicilia, Italia) y EGREGOROS de Bruselas (Bélgica); y las universidades de Minho (Braga, Portugal) y de Sevilla (España). El proyecto Arlekin pretende dar visibilidad a la mediación social como un modo innovador de intervención social, relevante para enfrentar los nuevos desafíos de la cohesión social en las sociedades europeas contemporáneas, así como homogeneizar las prácticas de la Mediación para la Inclusión Social (MIS) en Europa a través de un dispositivo de movilidad.

A través de este dispositivo se pretende desarrollar la profesionalización en el ámbito de la mediación social y comunitaria (para más información: <http://www.arlekin-eu.fr>).

Los textos reunidos son una buena muestra de la diversidad existente sobre enfoques teóricos, metodologías y buenas prácticas en mediación social, poniendo en común contribuciones de investigadores, mediadores, asociaciones, organismos públicos y entidades privadas. Se incluyen aportaciones procedentes de España, Portugal, Colombia, Nicaragua y Brasil, relativas a contextos sociales, laborales, familiares, escolares y educativos, desde ópticas innovadoras como el teatro, el canto o la pedagogía del amor.

Elena Guichot-Muñoz es Doctora en Literatura, profesora de la Universidad de Sevilla e investigadora del proyecto ArleKin. Entre sus temas de trabajo figuran el teatro latinoamericano, con foco particular en Vargas Llosa y en propuestas teatrales sobre conflicto, participación y mediación.

Jesús Fernández-Gavira es Doctor en Ciencias del Deporte, profesor de la Universidad de Sevilla e investigador del proyecto ArleKin. Entre sus temas de trabajo figuran el deporte como herramienta de inclusión social, la sociología del deporte y programas de intervención con poblaciones desventajadas.

José González-Montegudo es Doctor en Teorías de la Educación, profesor de la Universidad de Sevilla y responsable principal del proyecto ArleKin en España. Entre sus temas de trabajo figuran las metodologías biográfico-narrativas, la diversidad cultural y el trabajo internacional en red.