

LA MEDIACIÓN COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA PARA ESTIMULAR EL RAZONAMIENTO Y LA COMPRENSIÓN SOCIAL: ¿QUÉ SE PUEDE APRENDER DE LOS PROPIOS ERRORES?

MEDIATION AS AN EDUCATIVE TOOL TO FOSTER SOCIAL THINKING AND AWARENESS: WHAT CAN BE LEARNT FROM OUR OWN MISTAKES?

Rosa Pulido Valero*¹, Gema Martín Seoane** y Beatriz Lucas Molina***

* Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

** Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad Complutense de Madrid.

*** Profesora de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de La Rioja.

Resumen: La mediación, como herramienta de resolución de conflictos pacífica y constructiva, puede tener un gran impacto dentro de los contextos escolares. Respecto a las posibilidades educativas de esta técnica, en el presente trabajo se analizará su potencialidad en la estimulación del razonamiento social en la etapa adolescente. Para ello se presentará, en primer lugar, un breve análisis sobre cómo se ha enfocado y evaluado el estudio del desarrollo moral. En segundo lugar, se analizarán las potencialidades de la mediación dentro de los contextos educativos. A continuación se ejemplificará cómo el proceso de mediación puede estimular un adecuado razonamiento social. Finalmente se presentarán unas conclusiones sobre los beneficios y dificultades a la hora de implantar este tipo de programas en contextos educativos.

Abstract: Mediation, as a peaceful and constructive conflict resolution tool, can have an important impact on educational contexts. Regarding the educational possibilities of this technique, its ability to foster social thinking in adolescents will be analyzed in this study. First, a brief summary of moral development theories and evaluations will be presented. Secondly, the possibilities of mediation in educational contexts will be analyzed. Furthermore, it will be exemplified how the mediation process can foster an appropriate social thinking. Lastly, conclusions about the benefits and difficulties to implement these programs in educational contexts will be presented.

Palabras Clave: Adolescentes, desarrollo moral, razonamiento social, comprensión social, mediación.

Key Words: Adolescents, moral development, social thinking, social awareness, mediation.

1.- INTRODUCCIÓN

La adolescencia es un periodo evolutivo de cambios (cognitivos, afectivos, físicos, sociales), caracterizado por la inestabilidad. Dicha inestabilidad afecta tanto al adolescente que la padece, como al entorno inmediato en el que se sitúa, y que con el que él o ella convive. El adolescente puede ser vivido como un problema para sí mismo, pero especialmente para los demás. En este sentido, es especialmente necesaria una visión más positiva de este periodo. Como plantea Funes (2003) este aspecto es de gran importancia, porque la educación de los adolescentes depende de la forma como las personas adultas los ven: cómo observan su mundo, interpretan lo que hacen y adjudican significados a su conducta. Según la perspectiva adoptada se pueden estar descubriendo sus potenciales o negándolos: “Es muy diferente actuar considerando al adolescente una colección de problemas que hacerlo pensando que es una persona en pleno proceso educativo; una colección de presentes y futuras patologías o alguien que pasa por una situación problemática (...). Desde el diseño de una intervención o la elaboración de una unidad didáctica a las expectativas de éxito, viene condicionada por la visión que de entrada tenemos del adolescente” (Funes, 2003, p. 2)

Siguiendo este planteamiento, el presente trabajo analiza las posibilidades de aprendizaje de aquellos adolescentes que presentan un comportamiento inadecuado, pero a los que se les da la oportunidad de aprender de sus errores. Se entiende que ésta es una de las posibilidades de la mediación en los contextos educativos. El hecho de enfrentar al propio adolescente con las consecuencias de lo ocurrido y, a la vez, darle la

responsabilidad de que él mismo tenga que buscar la solución, puede ser una gran fuente de aprendizaje y de crecimiento personal. La mediación les ofrece la posibilidad de reflexionar sobre su propio comportamiento, sobre cómo está afectando a sus relaciones con los otros y sobre qué podría cambiar en el futuro.

En este sentido, la mediación es una herramienta educativa que puede permitir una adecuada estimulación del razonamiento social de los adolescentes, como se señala en este artículo. Para justificar dicha hipótesis, el presente trabajo se estructurará de la siguiente manera: se iniciará con un análisis de las teorías sobre desarrollo moral, desde una breve descripción de los estudios más clásicos (Piaget y su teoría sobre el juicio moral, en los años 30; Kohlberg y la evaluación con dilemas hipotéticos en la década de los 60 y 70), hasta las más recientes aportaciones que relacionan el razonamiento moral con el comportamiento antisocial (destacando los dos enfoques planteados en los años 80 y 90: los modelos de *procesamiento social de la información*, representado por Dodge, y los modelos de las *interacciones sociales*, con Selman como su máximo representante). Finalmente se examinarán en profundidad las aportaciones desarrolladas en los últimos años, extensiones de este último enfoque planteado, en las que se consolida el paso de perspectiva desde el estudio de las estructuras del desarrollo moral al *enfoque relacional*, con especial énfasis en la evaluación a través de situaciones reales. Se analizará la propuesta realizada por Selman en el 2003, en la que se plantea que la capacidad de razonamiento moral del individuo está relacionada con la capacidad de coordinar distintos puntos de vista. Dicha capacidad depen-

derá de tres competencias psico-sociales (el nivel de *comprensión interpersonal*, el repertorio de *estrategias interpersonales* y la *auto-consciencia del significado personal* que tiene la situación para el individuo), como se explicará en detalle en el texto. Posteriormente, se analizarán las características de los programas de mediación, así como las posibilidades de su uso en relación a la estimulación de estas tres competencias psico-sociales mencionadas en la teoría previamente. Se presentarán ejemplos de qué se puede hacer en la mediación con adolescentes, para estimular el desarrollo de un adecuado razonamiento social.

2. EL DESARROLLO MORAL: DESDE LAS TEORÍAS CLÁSICAS HASTA LAS MÁS RECIENTES APORTACIONES

En este apartado se plantea una descripción de cómo ha evolucionado, tanto el estudio como el tipo de evaluación, de lo que inicialmente se denominó desarrollo moral, y que en los últimos años ha pasado a conceptuarse más frecuentemente como razonamiento social. La revisión que aquí se presenta pretende ser un breve acercamiento, ya que no busca ser exhaustiva en este aspecto, sino conceptuar cómo ha evolucionado este tipo de estudios, para poder detenernos con más detalle en las teorías más recientes. Para una mayor profundidad en este tema, se recomienda la lectura de manuales más completos como el de Delval (2004) o Schaffer (2002) sobre desarrollo moral.

Los inicios: de Piaget y el juicio moral, a Kohlberg y los dilemas hipotéticos

Los estudios sobre desarrollo moral fue-

¹ La idea del presente trabajo nació a raíz de la estancia de investigación realizada por Rosa Pulido, con el equipo de Robert Selman en la Universidad de Harvard, en Estados Unidos (financiada por el Real Colegio Complutense), y su experiencia previa en el programa de mediación con menores infractores de la Comunidad de Madrid. Esta experiencia se ha combinado con el conocimiento de las autoras en el área de la intervención en situaciones de violencia escolar.

ron iniciados por Jean Piaget, en 1932, convirtiéndose sus propuestas en la base del pensamiento y trabajos posteriores. En su publicación sobre el juicio moral, describió dos estadios principales (Piaget, 1933): 1) la etapa del realismo moral, en el que los niños/as hacen juicios sobre una base objetiva, por ejemplo, estimando el daño que se ha causado (sin tener en cuenta las circunstancias), y donde la fuerza de la norma depende del otro (*moral heterónoma*); y 2) un segundo estadio (entre los 8 y los 12 años de edad), donde se puede alcanzar una moralidad de la cooperación o moralidad de la reciprocidad, en el que las decisiones sobre la moralidad se hacen de acuerdo con una base subjetiva (dependiendo más de una estimación de la intención, que de la consecuencia), de forma que el niño es capaz de independizarse de quien dicta las normas (*moral autónoma*). De este modo, los niños/as del primer estadio dirían que alguien que rompe 15 tazas ha hecho algo "peor" que el que sólo rompe 1 taza (prima la cantidad objetiva del daño causado); mientras que los niños/as del segundo estadio podrían analizar también la intencionalidad: si el primero rompió 15 tazas accidentalmente, su comportamiento es "menos malo" que aquel que rompió 1 cuando estaba haciendo algo que no debía o tenía prohibido (prima la estimación subjetiva de la intención).

Posteriormente, el psicólogo norteamericano Lawrence Kohlberg (1966, 1973) fue el autor que se encargó de ampliar el esquema inicial de Piaget y que más investigó sobre este tema, dedicando décadas. Para ello diseñó una serie de *dilemas hipotéticos*, que ha sido tradicionalmente la forma de evaluar el desarrollo moral. Esta evaluación consiste en plantear una serie de situaciones que contienen valores en conflicto, suponiendo que permiten evaluar el límite o estructura superior de razonamiento moral que posee el sujeto. A modo de ejemplo, uno de los más utilizados (Colby y Kohlberg, 1987) es en el que se plantea si Enrique

debe o no robar una medicina para salvar la vida de su esposa, después de haber intentado todos los medios legales a su alcance para obtenerla, sin conseguirlo. En esta situación entran en conflicto el valor de la vida y el valor de la ley-propiedad, como se ha observado en diversas investigaciones en nuestro país (Díaz-Aguado, Martínez Arias y Martín Seoane, 2004). A través de dilemas como éste y otros similares, Kohlberg planteó una secuencia de tres niveles de razonamiento moral: 1) el *nivel pre-convencional*, en el que el individuo se orienta en función de las consecuencias inmediatas de sus actos (evitación de castigos o defensa de sus intereses concretos), siendo lo importante las reglas externas a él (que mis padres no me regañen, o que no me sancione la policía, por ejemplo); 2) el *nivel convencional*, en el que el individuo se orienta en función de las expectativas de los demás o del mantenimiento del sistema social como un todo (para que todos nos podamos llevar bien y vivir en armonía, sería un ejemplo de respuesta); y 3) el *nivel post-convencional*, en el que el individuo se orienta a la construcción de principios morales autónomos que permitirían llegar a una sociedad ideal (donde la moralidad es un valor universal, pero los ejemplos concretos de infracción de normas deben ser discutidos críticamente). Kohlberg afirmó que los principales cambios que se producen con el desarrollo son de tipo cognitivo, y que conducen a niveles de justicia superior. Sin embargo, este modelo de evaluación y clasificación no considera cómo otros factores pueden influir en las elecciones del adolescente, especialmente bajo situaciones complejas o ambiguas, como se criticó posteriormente (Steinberg, 2003).

Estudios posteriores: la relación entre el razonamiento moral y el comportamiento antisocial

En la década de los 80, los estudios pasaron a centrarse en analizar la relación entre desarrollo moral y el com-

portamiento antisocial del individuo. Estos trabajos posteriores, como se verá a continuación, se basan en la idea de que este tipo de evaluación ficticia que se propuso en los inicios (dilemas hipotéticos), debería dar paso a la evaluación del razonamiento que el sujeto da en situaciones reales. De este modo se generaron dos perspectivas de estudio (Feigenberg, King, Barr y Selman, 2008): los modelos de procesamiento social de la información y los modelos de las interacciones sociales. En el primer grupo (modelos de *procesamiento social de la información*) se plantea que los adolescentes están inmersos en un proceso continuo de interpretación de las situaciones a las que se enfrentan, para finalmente elegir la acción más adecuada dentro de la gama de posibilidades percibidas. Según este conjunto de teorías, el comportamiento antisocial se explicaría por una inadecuada interpretación del comportamiento o de las intenciones de los otros. Esta deficiencia se entiende que puede darse en cualquier punto del proceso de interpretación de la información social. De acuerdo con esto, las elecciones de los adolescentes se deben a una inadecuada o distorsionada percepción social (por ejemplo, no interpretando adecuadamente las intenciones de los demás, o percibiéndolas bajo un patrón estereotipado como el de "todos los negros siempre van buscando pelea"). En este modelo destacarían principalmente los estudios de Dodge (1980, 1990). El segundo tipo de enfoque (modelos de las *interacciones sociales*) se focaliza más en la comprensión, negociación y significado que se da a las relaciones sociales, a lo largo de la vida, a la hora de entender el comportamiento antisocial. Este enfoque se centra en las condiciones bajo las cuales los adolescentes desarrollan y usan la habilidad para coordinar diferentes perspectivas sociales, más que en conceptualizar la competencia social como una sucesión de pasos en el procesamiento de la información. Por ejemplo, aquellos que tienen más

dificultades para coordinar su propio punto de vista y el de los otros, tienen un mayor riesgo de verse involucrados en conductas de riesgo. Dentro de esta corriente destacarían principalmente los trabajos iniciales de Selman (1980). Esta última propuesta de análisis es una continuación del trabajo inicialmente planteado por Kohlberg, aunque con ciertas matizaciones, como se explica a continuación.

Robert Selman, discípulo de Kohlberg, continuó el trabajo de su predecesor planteando que los niveles de desarrollo moral debían contextualizarse en un entorno familiar y de grupo de iguales. Es decir que no se debería hablar de si un adolescente tiene un determinado nivel de desarrollo moral, sin saber en qué contexto debemos interpretar su comportamiento inadecuado. Para llegar a esta nueva perspectiva de estudio, Selman se vio influido por su trayectoria previa en intervención clínica, habiendo trabajado previamente con Sullivan, y habiéndose visto influido por sus teorías sobre orientación interpersonal en psicoterapia (Sullivan, 1953). Selman comenzó a plantearse cómo utilizar las relaciones entre iguales para este tipo de estudios sobre desarrollo moral, centrándose más en la comprensión de las relaciones interpersonales, que en la sucesión de estadios.

Ante esta nueva perspectiva, se empezaron a diseñar otro tipo de dilemas morales para llevar a cabo la evaluación. En concreto Selman planteó el caso de Holly, una niña que se debate entre si debe escalar un árbol, para poder rescatar al gato que se ha subido a sus ramas, o si por el contrario debe obedecer a su padre, que le ha prohibido hacerlo. Siguiendo el trabajo inicial de Piaget y las evaluaciones de Kohlberg, sus predecesores, Selman construyó una nueva clasificación, con seis estadios, junto con una guía de apoyo a la intervención práctica. Planteó los siguientes niveles de desarrollo (Selman, 1980): 0) *Los niños/as de 3 a 5 años* que sólo compren-

den su propia perspectiva (perspectiva egocéntrica, de primera persona y nivel físico), siendo una respuesta típica el decir "a mí me gustan los gatos, por eso yo lo salvaría"; 1) *Los niños/as de 6 a 7 años* que son capaces de comprender que existe otra perspectiva, distinta de la suya (primera persona, pero nivel subjetivo). Esto se puede observar en la respuesta "a Holly le gustan los gatos, por eso debe salvarlo", donde se ve que un niño/a en este nivel puede imaginar lo que piensa Holly; 2) *Los niños/as de 8 a 11 años* que comprenden otro punto de vista desde otra perspectiva (segunda persona y nivel recíproco). Un niño/a de esta etapa daría una respuesta del estilo "ella no quiere que su padre se enfade", donde se ve que puede imaginar lo que piensa Holly sobre lo que su padre va a pensar; 3) *Los niños/as de 12 a 14 años* que comprenden otro punto de vista desde su perspectiva (tercera persona y nivel mutuo). Un ejemplo de este nivel sería la respuesta "Holly pensará que su padre puede entender que ella corra un pequeño riesgo al escalar el árbol, porque va a salvar el gato de sus amigos, lo cual es muy importante". Vemos que puede imaginar lo que piensa Holly sobre lo que su padre puede pensar, y que éste va a ser capaz de entender el punto de vista de Holly (mutualidad); 4) Finalmente *los niños/as de 15 a 18 años* pueden comprender el contexto desde perspectivas múltiples (tercera persona y generalizado a otros niveles). Una respuesta a este nivel pondría de manifiesto una gran variedad de perspectivas que se pueden tomar en esta situación, y cómo los distintos personajes pueden entender las diversas perspectivas de los demás.

Pero este tipo de recogida de datos, con el caso de Holly, se ha evidenciado que no tiene en cuenta el hecho de que las características de la protagonista (que sea una niña blanca y de clase social alta) pudieran influir en el razonamiento de la persona evaluada, como su propio autor posteriormente criticó

(Selman, 2003), dando paso a niveles de evaluación más complejos que permitieron completar estas primeras aportaciones teóricas.

Teorías actuales: de las estructuras del desarrollo moral al enfoque relacional

En la evolución de este tipo de estudios se puede observar cómo pasaron de poner el énfasis sólo en el *razonamiento social* (intentando pensar qué pasaba dentro de las cabezas de los niños/as), al campo de la *interacción social* (las elecciones que tomarían los niños/as si estuvieran en esa situación). Con la intención de poder evaluar esto se creó el dilema de Kathy. En él, a través de conversaciones ficticias ("¿debería Kathy ir a casa de Becky, su mejor amiga, o a la actividad a la que le ha invitado Jeanette?"), se provoca la exploración de qué pensarían, los niños/as y jóvenes, sobre sus relaciones con otras personas, si estuvieran en esas situaciones (Selman, 2003). De este modo se está evaluando no sólo la decisión que Kathy podría tomar sobre qué hacer (que sería el ámbito del razonamiento social), sino también cómo lo comunicaría y lo negociaría con las otras dos personas envueltas en el conflicto (que entraría dentro del campo de la interacción social). Se pasa de poner el foco de atención en el por qué el protagonista de los conflictos tendría que elegir una u otra solución (escalar o no escalar el árbol, en el dilema anterior de Holly), a preguntarles cómo ellos resolverían este dilema socio-moral en interacción con otras personas. Este tipo de estudios han puesto de manifiesto la idea de que la capacidad de comprender la perspectiva de los otros es crucial para las decisiones que se toman en contextos sociales, y que esta capacidad puede desarrollarse o no en función de la estimulación recibida del entorno.

Continuando esta línea de investigación, las nuevas propuestas de evaluación incluso plantean el uso de casos reales, muy similares a los que pueden

estar viviendo o presenciando los adolescentes (Feigenberg et al, 2008). Un ejemplo concreto que se ha usado en este tipo de evaluación es el caso descrito por Eve Shalen, en el que la propia protagonista, una adolescente, cuenta cómo se implicó ella misma en un comportamiento inadecuado: *Un pequeño grupo de chicas populares dedicaba una gran parte de su tiempo a molestar a otras dos o tres. Yo era una de esas dos o tres, aunque no sé porqué (). El maltrato era sutil. Llegaba en forma de risitas cuando yo hablaba, o de gestos cuando yo me giraba. Si yo estaba en el patio y me acercaba a un grupo de gente, se callaban. Algunas veces no me veían aproximarme y pillaba el final de una broma hecha a costa mía. Pero también tengo un recuerdo diferente. Había otra chica en nuestra clase, quién quizás era incluso más rechazada que yo (). Un día durante el almuerzo yo estaba sentada fuera viendo un partido de baloncesto. Una de las chicas populares de clase se me acercó para enseñarme algo que, según ella me dijo, no me debería perder. Fuimos hasta la otra esquina del patio donde otras tres o cuatro estaban sentadas. Una de ellas estaba leyendo en voz alta algo de un libro pequeño, que era el diario de la otra chica, según me explicaron. Me senté y me reí con ellas hasta que me dolió todo el cuerpo, y finalmente escuché mi voz unirse a la de las otras. Mirando hacia atrás, me pregunto cómo pude haber participado en las burlas hacia esta chica, cuando yo sabía perfectamente bien lo que se siente, ya que yo también he sido víctima de eso. Me gustaría decir que si estuviera en esa situación hoy, reaccionaría de un modo diferente, pero, sinceramente, no puedo estar segura* (traducido del original en inglés, Facing History and Ourselves, 1994, pp. 29-30).

Este dilema, basado en el texto real escrito por la propia Eve, se utilizó para incitar al alumnado evaluado a asumir diferentes perspectivas (las del observador, la de la víctima y la del agresor), en relación a una situación de exclusión so-

cial; a la vez que para capturar su pensamiento sobre las relaciones interpersonales y la exclusión social a nivel más general (Barr, 2005). La teoría psicológica que subyace a este tipo de evaluación es la de cómo los niños/as desarrollan la capacidad de coordinar distintas perspectivas sociales. Dicha capacidad será el aspecto central para la comprensión y negociación de las relaciones sociales, a la vez que para desarrollar su consciencia social. En el caso concreto que se les plantea (la situación real vivida por Eve), se les pide que se pongan sucesivamente en el papel del observador y en el papel del agresor, y que en ambos casos se planteen qué otras opciones se les ocurren que se podían haber puesto en marcha en esa situación, y que justifiquen cada una de las opciones propuestas. Las categorías de justificación encontradas en este y otros estudios similares (LaRusso y Selman, 2003), representan el análisis que el individuo evaluado hace de la sociedad, formado a raíz de sus capacidades en desarrollo, sus experiencias pasadas y su percepción de esta situación inmediata en un particular momento temporal. En realidad, se otorga el mayor peso a los factores del entorno del individuo que éste percibe como más importantes a la hora de elegir una de las opciones propuestas ante el dilema social (Feigenberg et al, 2008).

A la vista de los resultados obtenidos con este nuevo tipo de evaluación, Selman realiza modificaciones a su propuesta teórica inicial, planteando que no se puede reducir ninguna interacción social (y menos aún reducir la comprensión de la interacción social) al análisis único de dos dimensiones, como se había hecho en las propuestas teóricas previamente. Otros muchos aspectos de la vida de los individuos influyen en cómo unos interactúan con otros. La interpretación personal es una de las claves más importantes para comprender si existirá una gran distancia entre el nivel individual de comprensión sobre las relaciones interpersonales y su actuación

real. Es decir, entre lo que se dice que está bien y que está mal, y lo que se hace realmente. Aquí se estaría poniendo en juego la interacción de cada una de estas tres distintas –aunque estrechamente relacionadas– competencias psico-sociales (Selman, 2003): 1) el nivel de *comprensión interpersonal*, 2) el repertorio de *estrategias interpersonales*, y 3) la *auto-consciencia del significado personal* que tiene la situación para el individuo. **FIGURA 1**

Estas tres dimensiones se combinan entre sí, como se recoge en la Figura 1, dando lugar a varios niveles en la capacidad de coordinar perspectivas: *Nivel 0 ó Egocéntrico*, sería aquel en el que no se muestra ninguna posibilidad de adoptar la perspectiva del otro (interacciones con el otro primitivamente intuitivas o accidentales); el *Nivel 1 ó Unilateral*, donde al menos se es capaz de tomar una perspectiva, como se evidencia por el uso del “yo”, del “tú” o del “ella” (como en el ejemplo “me caes mal porque tú siempre quieres coger mis cosas” o “me cae bien Lisa porque me gustan las bicis y ella me deja usar la suya”, ya que en ambos casos sólo se enfatiza una perspectiva); el *Nivel 2 ó Recíproco* es donde se enfatiza el reconocimiento de que hay dos personas en la interacción, de que cada una de ellas tiene sus propias necesidades, y de que una puede ayudar a la otra a satisfacer sus necesidades a través de la relación que establecida con ella (las relaciones recíprocas se basan en comportamientos proactivos de cuidado y justicia, aunque siempre con la expectativa de que la otra parte devolverá el favor, por lo que el comportamiento no es desinteresado, sino más bien una inversión); el *Nivel 3 ó Mutuo* donde la comprensión de la importancia de dar se basa en un cuidado genuino del otro y donde la comprensión de las necesidades del otro se da incluso aunque éstas sean distintas de mis propias necesidades; y, finalmente, el *Nivel 4 ó Interdependiente* es cuando se transforman (o co-construyen) tanto los objetivos propios como

FIGURA 1. Traducida del original en inglés, *The Promotion of Social Awareness*, Selman (2003), pp. 56.

NIVELES	COMPETENCIAS			
	Comprensión interpersonal	Significado personal de la relación	Habilidades Interpersonales	
Estrategias interpersonales de negociación			Experiencias compartidas	
Capacidad de coordinar perspectivas				
0 Egocéntrico	Relación momentánea	Indiferente	Impulsivo	No compartidas
1 Unilateral	Relación de una dirección	Impersonal, basado en reglas	Unilateral	Irreflexivas
2 Recíproco	Relación de cooperación	Personal, basado en reglas	Cooperativo	Reflexivas
3 Mutuo	Relación íntima y compartiendo mutuamente	Personal, basado en necesidades	Busca el compromiso	Empáticas
4 Interdependiente	Relación autónoma e interdependiente	Basado en necesidades e integrado	Colaborativo	Interdependientes

los de ajenos, en la creación de nuevos proyectos donde los objetivos son interdependientes.

Para comprender el resultado final de la combinación de estos tres factores, en primer lugar habrá que entender qué significan por separado. En relación a la competencia de *comprensión interpersonal*, Selman plantea los siguientes niveles: 0) *relación momentánea*, sería aquella situación en el que no se muestra ningún interés o comprensión de las relaciones interpersonales; 1) *relación de una dirección* es cuando no se entiende que haya una interacción con los otros, sino sólo relaciones unilaterales (sólo se fija en que un miembro afecta al otro); 2) *relación de cooperación* es cuando se ve que en la interacción uno puede hacer algo por el otro, y el otro se lo devolverá en el futuro (se pueden influir mutuamente); 3) *relación íntima y compartiendo mutuamente*, cuando se entiende que las relaciones interpersonales son algo más que el intercambio de favores y también se comparte; y, finalmente, 4) *relación autónoma e interde-*

pendiente cuando se entiende que en las relaciones interpersonales los dos partes se pueden influir, pero a la vez son interdependientes.

Una vez propuesto cómo la *comprensión interpersonal* evoluciona en niveles de complejidad, Selman empezó a interesarse por las conexiones entre pensamiento y acción, poniendo especial énfasis en la desconexión entre lo que se dice y lo que se hace. Para estudiar este lado de la ecuación (el comportamiento real, independiente de la comprensión interpersonal), Selman utilizó el término *estrategias de negociación interpersonal* para aquellas acciones que las personas deciden poner en marcha, para satisfacer sus necesidades dentro de una relación, tanto si ésta es una relación estrecha como si es una relación distante. Selman propone la siguiente clasificación: 0) *impulsivas*, que aunque suelen ser las conductas típicas de niños/as, todos en algún momento, bajo ciertas condiciones, las pueden poner en marcha; 1) *unilaterales*, cuando las demandas o comportamien-

tos sólo tienen en cuenta a una de las personas en la relación; 2) *cooperativas* sería cuando se busca el intercambio de favores con el comportamiento ('tú me haces un favor a mí ahora, y yo te lo devolveré en el futuro'); 3) *comprometidas* sería cuando se abandona la visión individualista de la cooperación, y uno se compromete a ayudar o hacer algo por el otro (independientemente de que vaya a recibir algo a cambio); 4) *colaborativas* cuando el comportamiento está interconectado, incluso dentro de la propia definición de uno mismo ('busco que mi comportamiento afecte a los demás, porque sé que, inevitablemente, repercute en mí mismo, ya que estamos interconectados'). Ante esta clasificación es importante recordar que asumir siempre una perspectiva colaborativa no tiene por qué ser la mejor estrategia. Esto se evidencia si se piensa, por ejemplo, en casos en los que la otra persona no quiere participar en ese mismo nivel, ni quiere formar con el otro una identidad interconectada (Nakkula y Toshielis, 2006).

Dentro de las habilidades interpersonales a tener en cuenta, junto con las estrategias interpersonales de negociación mencionadas, Selman plantea también la importancia de tener la *capacidad de compartir experiencias*, que abarcaría los siguientes niveles: 0) con una capacidad nula para compartir experiencias (*no experiencias compartidas*); 1) *irreflexivas*, donde se intercambian pero sin un proceso de reflexión sobre las mismas; 2) *reflexivas*, donde ese intercambio sí va acompañado de un proceso de reflexión; 3) *empáticas*, donde además se es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender cómo éste ha vivenciado su experiencia; hasta finalmente llegar al nivel 4) *interdependientes*, donde pueden ver que al compartir sus experiencias éstas se influyen unas a otras, pero a la vez son independientes.

Finalmente, para terminar de comprender esa distancia entre lo que se piensa y lo que se hace, Selman añade una tercera variable que sería ese *significado personal* que se da a la relación que se tiene con el otro. Mientras que la variable de *comprensión interpersonal* captura el pensamiento social (qué piensa uno sobre las relaciones interpersonales en general), ésta variable de *significado personal* refleja las innumerables formas en las cuales un individuo puede dar sentido o dar un valor a lo que ellos/as saben (qué piensa sobre esta relación interpersonal con esta persona en concreto, y en este momento, contexto y situación concreta). Una persona puede saber cuáles son los beneficios de las estrategias cooperativas en general, pero elegir un comportamiento unilateral bajo ciertas circunstancias (por ejemplo, si él o ella no conoce a la otra persona con la que interactúa o siente desconfianza). Normalmente lo que hace que una persona dé un significado o valor a las posibilidades de las relaciones interpersonales se basa en sus experiencias previas, en su propia historia personal. De esta forma, el conocimiento interpersonal, las estrategias y el significado personal que otorga un in-

dividuo están interconectados, y constantemente se influyen unos a otros. Este componente del significado personal que uno da a las interacciones entra dentro del lado experiencial del desarrollo. La pregunta que el adolescente se tiene que hacer (*¿qué es esto que estoy experimentando/sintiendo en mis relaciones sociales, y qué es para mí lo más importante que debería cuidar?*) pone un gran peso en que las relaciones interpersonales pueden ser laboratorios de aprendizaje y desarrollo. Esto convierte a los adolescentes en agentes autónomos, capaces de desarrollar una autoeficacia personal y acciones independientes (Nakkula y Toshalis, 2006), siempre y cuando se les de la oportunidad de reflexionar sobre ello.

La clasificación propuesta por Selman para esta competencia (que permite reflexionar sobre cuál es el *significado personal* que tiene una relación interpersonal para un individuo), recoge los siguientes niveles: 0) *indiferente*, cuando la relación no tiene ningún significado para el individuo; 1) *impersonal, basada en reglas*, donde la relación no es importante en función de la otra persona, sino que se basa en la necesidad de acatar alguna norma o regla externa; 2) *personal, basada en reglas*, donde se es capaz de dar significado a la relación con otra persona, pero sigue siendo por necesidad de seguir una regla impuesta; 3) *personal, basada en necesidades*, cuando se interpreta que la relación interpersonal es importante por la otra persona, y también es importante por las necesidades que ambos tienen; y 4) *basada en necesidades e integrada*, donde pueden entender que esa relación interpersonal es la base para la satisfacción de sus necesidades, porque, quieran o no, forman parte de una complejidad mayor en la realidad.

Estos últimos avances teóricos, y sobre cómo evaluar este aspecto del desarrollo, proporcionan claves para entender mejor el comportamiento de las/os adolescentes. Especialmente para comprender el comportamiento antisocial o

inadecuado. Como plantean Nakkula y Toshalis (2006) en la intervención directa a menudo vemos adolescentes que parecen tener una gran moralidad o nivel ético, por ejemplo cuando se erigen en la defensa del honor de sus amigos, o se revelan contra la autoridad para defender lo que ellos consideran que es correcto o incorrecto. Pero, a la vez, se puede ver a esos mismos adolescentes implicarse en deplorables actos de ridiculización o bullying hacia otros compañeros/as, con los que consideran que tienen muy poca o ninguna conexión personal. Con esta gran variedad de comportamientos surgen diversas dudas: ¿se puede considerar a estos adolescentes con una elevada capacidad moral (ya que son capaces de defender) o con una nula capacidad moral (ya que son capaces de atacar)?, ¿es suficiente, para que aprendan a controlar su comportamiento inadecuado, con aplicar más reglas y normas, o es necesario ayudarles a dar un significado diferente a aquellas relaciones interpersonales que no valoran? En este sentido es donde la mediación se revela como una herramienta eficaz para ayudar a potenciar ese significado que se da a las relaciones interpersonales, como se explicará en los siguientes apartados.

3.- LOS PROGRAMAS DE MEDIACIÓN EDUCATIVA CON ADOLESCENTES

En el contexto de la mediación educativa en los últimos años se ha empezado a utilizar el término *disciplina restaurativa* con cierta frecuencia. Así se entiende que las situaciones que requieren disciplina, dentro de los contextos escolares, pueden convertirse en oportunidades de aprendizaje y crecimiento (frente a la *disciplina punitiva*, que únicamente se centra en la sanción). Para que esto ocurra, es necesario pasar de entender la disciplina sólo como un castigo, a conceptualizarla dentro de una perspectiva más global. Este enfoque entiende que el comportamiento inadecuado puede deberse a una

gran variedad de causas, que habrá que tener en cuenta: desde que todavía se esté aprendiendo cuáles son las diferencias entre lo que está bien y lo que está mal, a que estén enfadados, dolidos o con sentimientos de rechazo, hasta la sensación de poder o control que consiguen en una situación específica, etc. En este sentido, los objetivos principales de la *disciplina restaurativa* serían: 1) reconocer que las relaciones interpersonales son la clave para crear una comunidad, 2) crear sistemas que se acerquen al comportamiento inadecuado y al daño, de forma que se refuercen las relaciones, 3) focalizarse en el daño hecho más que en el haber infringido una norma, 4) dar voz a la persona dañada o atacada, 5) generar un espacio de solución de problemas colaborativo, 6) generar posibilidades de cambio y crecimiento personal, y 7) potenciar la responsabilidad personal (Amstutz y Mullet, 2005). La mediación en el contexto escolar puede ser una adecuada herramienta que permita generar ese espacio necesario para alcanzar estos objetivos que se acaban de enumerar.

Como se ha mencionado anteriormente, en el trabajo con adolescentes, los conflictos pueden (y deben) convertirse en oportunidades de aprendizaje. El comportamiento inadecuado o disruptivo va asociado con la necesidad de disciplina. Pero disciplina no es sólo sanción; sino enseñar las reglas y ayudarles en su proceso de interiorización. Este proceso, que dura toda la vida, es especialmente relevante durante la adolescencia, por las características que ésta tiene y que se mencionaron en la introducción del presente artículo. Dicho período supone la necesidad de enseñarles a controlar sus impulsos y a desarrollar habilidades sociales, que les permitan participar adecuadamente en las interacciones sociales que se generan a su alrededor. A corto plazo, una adecuada disciplina debería buscar el objetivo de que no se continúe con la conducta inapropiada; pero es necesario tender también a que, a largo plazo, el adolescente asuma la responsabilidad sobre

su comportamiento, generando una auto-disciplina (Amstutz y Mullet, 2005). Para que el adolescente pueda “generarla”, es posible servirse de la mediación, como contexto donde experimentar unas adecuadas técnicas de comunicación y de resolución de conflictos, análisis de nuevas perspectivas, etc. Por otro lado, que el alumnado sea capaz de poner en marcha esta auto-disciplina supone una gran variedad de beneficios para sí mismo y su entorno. Como se ha mencionado en trabajos previos (Martín Seoane, 2008), las habilidades y recursos que un adolescente puede adquirir, repercutirán tanto en el contexto educativo en el que lo ha aprendido, como en el resto de contextos en los que se encuentra inmerso (familia, amigos, trabajo, comunidad).

Otro aspecto importante de la mediación escolar es que confía en la posibilidad de cambio en las personas, aspecto especialmente importante si se tiene en cuenta que los adolescentes se encuentran en pleno proceso de construcción de su identidad. Una de las definiciones que tienen que aprender a darse de sí mismos es qué tipo de persona quieren ser, cuáles quieren que sean sus valores morales, con qué es importante comprometerse socialmente, etc. Es decir, deberían estar reflexionando sobre su propio razonamiento social y sus relaciones interpersonales, siempre y cuando dicha reflexión sea estimulada por parte del entorno. Por lo tanto, la mediación puede convertirse en una herramienta clave para potenciar dicho proceso de interiorización, como se analizará a continuación.

4.- POSIBILIDADES DE ESTIMULACIÓN DEL RAZONAMIENTO SOCIAL A TRAVÉS DE LA MEDIACIÓN

Una vez analizadas las características que mencionan los últimos estudios sobre razonamiento social y las aportaciones de la intervención con adolescentes

a través de la mediación en contextos educativos, a continuación se presentará la relación entre ambos aspectos. En concreto, esta adquisición de una adecuada auto-disciplina a través de la justicia restaurativa, podría ser el punto de unión de cómo, a través de la mediación, se puede ayudar a las/os adolescentes a reflexionar sobre su comportamiento, y a aprender de los errores cometidos. En este sentido, el sentarse a hablar con la persona a la que se ha causado un daño, o a la que se está enfrentada, permite comprender los efectos de su conducta en los otros, y en ellos mismos, así como cuáles son las otras opciones de comportamiento disponibles entre las que podría elegir. Se les está dando la oportunidad de reflexionar sobre la importancia de las relaciones interpersonales, sobre qué sentido tienen para él/ella esas relaciones, y analizar qué habilidades tiene para hacer frente a esas situaciones, que serían los tres aspectos propuestos por Selman para la comprensión social. Seguidamente se ejemplificará cómo con la técnica de la mediación se pueden trabajar cada uno de estos tres aspectos mencionados: la comprensión de las relaciones interpersonales, el sentido que el adolescente otorga a una relación interpersonal concreta, y las habilidades concretas que tienen para manejar esas relaciones interpersonales.

La mediación y la comprensión de las relaciones interpersonales

En la propuesta realizada por Selman, y comentada previamente, se plantean diversos niveles de *comprensión interpersonal* (relación momentánea, relación de una dirección, relación de cooperación, relación íntima y compartiendo mutuamente, relación autónoma e interdependiente). La intervención a través de la mediación permitirá que los adolescentes puedan pasar de considerar que las relaciones con otras personas son solo temporales, o de una sola dirección (“sólo me preocupo por mí mis-

mo”, o “sólo me preocupo por el otro”, que en ocasiones también puede ocurrir, cuando lo único que le importa a uno es agradar continuamente a los demás), a plantearse cómo ambas partes se pueden influir mutuamente. La mediación permite esa reflexión profunda sobre qué suponen las relaciones interpersonales, qué les aportan y cómo quieren que sean. El encuentro entre dos personas que previamente habían estado enfrentadas, y que ahora son capaces de resolver su conflicto de forma pacífica, permite esa reflexión sobre la importancia de las relaciones interpersonales en general.

En este sentido, el mediador siempre tiene una gran variedad de oportunidades para potenciar esta reflexión en los adolescentes. El inicio del encuentro cara a cara puede ser un momento perfecto. En él puede reiteradamente felicitar a los participantes por haber querido prestarse voluntariamente a este tipo de solución amistosa. Les puede recordar una vez más en qué consiste la mediación, de forma que estará dando un gran valor a este tipo de alternativas a la hora de solucionar conflictos interpersonales de forma pacífica. Por otra parte, durante todo el encuentro de mediación, desde aquellos pequeños acercamientos que se vayan dando, hasta en los momentos de mayor carga emocional, de nuevo el mediador tendrá una oportunidad para recordar la importancia que tienen las relaciones interpersonales. Puede ejemplificar como todos, en su vida diaria, pueden perder el control y comportarse de forma inadecuada con un desconocido o incluso con sus personas más queridas. Esto serviría para que los adolescentes puedan entender cómo las relaciones interpersonales pueden ser difíciles de manejar para todo el mundo, y que siempre se está en continuo proceso de reflexión y aprendizaje. Por último, al finalizar el proceso, el mediador podrá volver a reforzar en los participantes el que hayan sido capaces de participar en una mediación, en la que han demos-

trado cómo se pueden manejar adecuadamente las relaciones interpersonales, solucionando las confrontaciones de forma pacífica. Este debería ser un ejemplo del que aprender y generalizarlo a otros contextos de su vida, como el familiar, el de pareja, el de los amigos, con los que también pueden surgir conflictos de convivencia, como en cualquier otra situación de relación con otras personas.

De esta forma, durante todo el proceso, se puede ayudar a las partes a reflexionar sobre cómo las relaciones interpersonales les influyen siempre, lo quieran o no, y que en la mano de los individuos está el resolver los conflictos agresiva, pasiva o constructivamente. En el momento que una persona se sienta frente a otra con intención de resolver un conflicto, se está experimentando esa posibilidad de compartir una relación, y a la vez ser independientes. La mediación permite esa posibilidad de analizar ese impacto que tienen las relaciones interpersonales en todas las personas, y cómo el adolescente tiene que aprender la importancia que dichas relaciones tienen para todos, incluso aún cuando no lo quieran reconocer.

La mediación y el sentido que el adolescente otorga a una relación interpersonal concreta

Respecto a la clasificación propuesta por Selman en relación al *significado personal* que se le otorga a una relación concreta, de nuevo se puede ver cómo la mediación intenta promover el avance hacia niveles superiores. Si en la anterior competencia, se ayuda a los individuos a reflexionar sobre cómo entienden ellos que son las relaciones interpersonales en general, en la competencia que se analiza ahora se les ayuda a reflexionar sobre qué significado dan a esta relación en concreto. De hecho, como ya se ha comentado, es posible encontrarse con adolescentes que tengan una elevada comprensión de las relaciones interpersonales y

entiendan perfectamente niveles superiores (e incluso hayan podido establecer relaciones íntimas, o incluso autónomas e interdependientes); pero que con una persona en concreto, interprete su relación como basada en reglas, debido a que no confía en ella.

A través de la mediación se puede ayudar a los adolescentes enfrentados en un conflicto a avanzar en esta comprensión de muy diversas maneras. El mediador les puede ayudar a ver que esa relación en concreto sí que les afecta, por mucho que ellos quieran relativizarla. Para aquellos que se encuentran en el nivel 0 (*indiferente*), y consideran que la relación con el otro no tiene ningún significado, o que no les afecta para nada, el mediador les puede señalar el punto en el que se encuentran. La posibilidad de tener un parte de expulsión es un ejemplo claro de que esa relación con esa persona, lo quieran o no, les está afectando, y no se pueden mostrar indiferentes. Para aquellas/os que consideran que el tipo de relación es *impersonal, basada en reglas* (donde la relación para uno no es importante en función de la otra persona, sino que se basa en la necesidad de acatar alguna norma o regla externa), el sentarse cara a cara con el otro le puede ayudar a descubrir que, detrás de todo lo ocurrido, se encuentra una persona, alguien que también está teniendo problemas o a quien lo ocurrido también le afecta. La mediación es la herramienta perfecta para que esa parte emocional y personal del conflicto aparezca. Para los adolescentes que se encuentran en un nivel de interpretación *personal, basada en reglas* (donde sí dan significado a la relación con otra persona, pero sigue siendo por necesidad de seguir una regla impuesta) se les puede ayudar a ver la relación como *personal, basada en necesidades*. El encuentro de mediación puede servir para poner sobre la mesa que esa relación interpersonal es importante por las necesidades que ambos tienen; porque en ocasiones conseguir lo que uno quiere, puede ser necesario para que el

otro consiga lo que quiere. Incluso, finalmente, se puede ayudar a los adolescentes a ver su relación interpersonal como *basada en necesidades e integrada*. Para ello, de la mediación pueden surgir ideas sobre cómo cubrir esas necesidades de ambas partes, pero sin tener que depender uno del otro y pudiendo relacionarse de forma autónoma. Por ejemplo, si el acuerdo concreto consiste en no volver a pelearse, o acordar con los amigos de ambos grupos que no les mencionen este tema, intentar volver a hablar entre ellos si hay alguna cosa que surja pero sin recurrir a sus respectivos grupos de amigos, serían posibilidades de cómo mantener una relación que no perjudique a ninguna de las partes afectadas y poder seguir con el día a día de convivencia.

Cuando las partes enfrentadas han tenido una historia de relación previa (dos adolescentes que tenían una relación de amistad y ésta se ha ido deteriorando con la escalada del conflicto), la mediación se convierte en una intervención con grandes posibilidades. Las/os adolescentes que compartían una relación de amistad, y que por la carga emocional que dificulta la comunicación, son incapaces de aclarar lo ocurrido, difícilmente podrán retomar la relación que tenían previamente. Incluso probablemente lo que ocurra es que encuentren continuamente argumentos que les hagan seguir manteniendo por qué esa relación interpersonal ya no es significativa o importante para ellos. El encuentro cara a cara, mediado a través de una persona experta en el manejo de emociones y del diálogo constructivo, les puede ayudar a superar esa resistencia inicial y poder aclarar lo ocurrido.

La mediación y las habilidades que el individuo pone en marcha en las relaciones interpersonales

Respecto a las *estrategias de negociación interpersonal* es fácil ver cómo la mediación ayuda a las partes implicadas a pasar de *estrategias impulsivas* (agresión

física o verbal, evitación, etc., sin pensar en las consecuencias a largo plazo), o *estrategias unilaterales* (cuando sólo se tiene en cuenta a una de las personas en la relación), a usar *estrategias cooperativas* (cuando se busca el intercambio de favores con el comportamiento), incluso *comprometidas* (comprometiéndose a ayudar o hacer algo por el otro, independientemente de que vaya a recibir algo a cambio) o *colaborativas* (se ayuda al otro porque los comportamientos están interconectados, incluso dentro de la propia definición de quién es uno). Esto se ve claramente cuando las personas afectadas por un conflicto interpersonal se dan cuenta de que siempre hay algo que ellas pueden cambiar para mejorar la situación. Es cuando en el discurso narrativo se pasa de la exigencia de “es que tú deberías...”, por el “quizás yo pudiera hacer...”. Es cuando los adolescentes ven que, lo quieran o no, ellos se influyen mutuamente y que el querer que la conducta del otro cambie, puede tener que ver con que uno cambie la suya previamente. Incluso con entender que, en la relación con esa persona, quiere colaborar independientemente de que obtenga algo o no. Ejemplos de estos cambios se verían en aquellos adolescentes que pasan de exigir al otro que deje de mirarle mal y empiezan a pensar que quizás deberían ser ellos quienes también deberían cambiar algo en la forma de interactuar con el otro; o aquellos que comprenden que quieren ayudar a que un compañero/a de aula esté más integrado, para que no tenga reacciones agresivas con su entorno; entre otras posibilidades.

Finalmente, respecto a la capacidad de *compartir experiencias*, probablemente ésta sea la que tenga la relación más clara con la intervención a través de la mediación, ya que justamente busca eso: que las personas afectadas puedan hablar de las experiencias que están viviendo. De este modo, de un nivel en el que no se hablan de estas experiencias (*no experiencias compartidas*) o un *nivel irreflexivo* (donde se hablan de ellas,

pero sin un proceso de reflexión real), con la mediación se pueden pasar a niveles superiores. El *nivel reflexivo* se podría alcanzar cuando ese intercambio de información sobre qué ha pasado entre ellos va acompañado de un proceso real de reflexión sobre por qué esto está pasando y cómo les afecta. Incluso puede conseguirse que este intercambio de información, y de compartir esta experiencia, alcance el *nivel empático* y que las partes sean capaces de ponerse en el lugar del otro, y entender como éste se ha sentido. Incluso finalmente llegar al *nivel interdependiente*, donde pueden ver que al compartir sus experiencias, éstas se influyen mutuamente. El hecho de escuchar al otro cómo le ha afectado la experiencia, ayuda a uno a reinterpretar la suya propia; del mismo modo que contar cómo le ha afectado a uno, puede ayudar al otro a reinterpretar la suya.

5.- CONCLUSIONES FINALES

A través de la mediación los adolescentes se tienen que enfrentar a un conflicto real, a “su” conflicto, donde ellos son los protagonistas y donde van a poder reflexionar sobre por qué su comportamiento es o no adecuado, en lugar de hacerlo con dilemas hipotéticos o casos que no les afectan realmente. Se les pide que piensen sobre cómo reaccionaron anteriormente y qué pueden hacer ahora para resolver la situación en la que se encuentran. Para ello se les pide que reflexionen sobre la perspectiva del otro, y sobre cómo eso afecta a la relación entre ellos, incluso sobre cómo son las relaciones interpersonales en general. Esto es especialmente relevante en espacios en los que los jóvenes tienen que convivir aunque no quieran, como son los centros educativos. A través de esta herramienta educativa se les está provocando esa exploración sobre qué conocimiento tienen de las relaciones sociales, cómo entienden esta relación interpersonal en concreto (en la que ha surgido un conflicto que los enfrenta),

y qué herramientas tienen para manejar dicha relación, siguiendo con la propuesta teórica de Selman. Con la mediación se les está intentando enseñar a coordinar perspectivas sociales y, a la vez, a ser independientes en las relaciones interpersonales. Se les ayuda a ver que en la definición de “quién soy yo y qué quiero”, también, inevitablemente, está la definición del otro, ya que se vive en sociedad, y las relaciones interpersonales siempre van a estar afectando al individuo, hasta en la propia construcción de su identidad.

En este sentido, si se recuerda una de las preguntas planteadas anteriormente, dentro de los estudios sobre razonamiento moral (*¿qué es esto que estoy experimentando/sintiendo dentro de mis relaciones sociales, y qué es para mí lo más importante que debería cuidar?*), de nuevo se encuentra una gran relación con la mediación. Este tipo de intervenciones, al aspecto que más peso le da es justamente al de cuidar las relaciones entre las personas. Es el proceso con el que se está trabajando, más que el resultado (los acuerdos), lo que se debe valorar y potenciar. Llegar a un acuerdo con la otra persona sintiendo que éste ha sido impuesto es una de las características que avocan al fracaso en la continuidad de esa relación interpersonal en el futuro. Pequeños acercamientos entre las personas, a pesar de que aún no se tengan acuerdos firmes, es la señal de que éstos se podrían obtener en el futuro. A través de la mediación, las/os adolescentes pueden aprender a analizar sus sentimientos en esa relación social en concreto, y a descubrir qué aspectos de ella quieren tener en cuenta y por qué es necesario hacerlo (especialmente cuando se convive en pequeños espacios como son los centros educativos).

Respecto a las dificultades de implantación de este tipo de intervención mencionar que, en numerosos foros sobre mediación, se plantea que la sociedad española aún no está preparada para la implantación de este tipo de programas

e intervenciones. Esto se debería a que, a diferencia de otras culturas, la nuestra presenta una falta de creencia en conceptos como “cambio social”. Respecto a la falta de una filosofía previa que acompañe los cambios necesarios, no queda otro camino que hacer todo lo posible para instaurar esa cultura de la mediación, que aún parece no haber cuajado suficientemente, ni en el contexto de la educación formal ni en otros contextos educativos (Pulido, 2008).

Finalmente, mencionar que se utiliza con cierta frecuencia el concepto “adolescentes en situación de riesgo”, para aquellos/as que presentan este tipo de conductas inadecuadas. Este término suele utilizarse para describir a las y los jóvenes cuyo potencial para convertirse en adultos responsables y productivos está limitado. En este sentido, el bienestar de nuestra sociedad depende en gran medida de nuestra habilidad para preparar adolescentes suficientemente formados, responsables y con capacidad de ajuste. Por eso, cuando se habla de adolescentes en situación de riesgo, también podría decirse que toda la sociedad en general está en situación de riesgo (McWhirter, et al, 2007). En este contexto, la mediación se convierte en un adecuado modelo de competencia social para cualquier menor que participe en dicho proceso. Una oportunidad única de aprendizaje y de reflexión personal, para poder abandonar dicha trayectoria que le aboca a perpetuarse en esa etiqueta de “situación de riesgo”. Como puede observarse, en la base de este tipo de propuestas está el principio con el que se inició el artículo: la necesidad de una visión más positiva del periodo de la adolescencia. Que la relación educativa con el adolescente pueda resultar exitosa depende, en gran medida, de que se tenga interés por saber cómo son y descubrir las lógicas que explican su mundo. Esta edad se caracteriza por ensayar comportamientos y formas de ser, por descubrir y experimentar. Y en este sentido, como educadores y educadoras, se debe potenciar

esa progresiva autonomía y responsabilidad: dejar que se equivoquen y a la vez, ayudarles a sacar provecho de sus experiencias. O lo que es lo mismo: “(ser) aquel que siendo vivido como cercano y disponible actúa desde la distancia –sin intromisiones y confiando en la evolución positiva– para ordenar las crisis y las dudas del adolescente, ofreciéndole propuestas, recursos, líneas de salida; aquel que le ayuda a que incorpore en su persona las experiencias, los elementos positivos que se decantan de su paso por las instituciones, los servicios, los recursos” (Funes, 1990, p. 87). Esta es la gran aportación de la mediación en los contextos escolares: posibilitar un espacio y un momento donde los adolescentes reflexionen sobre qué han aprendido de sus propios errores, estimulando así un adecuado desarrollo de su razonamiento social.

Referencias bibliográficas

- AMSTUTZ, L. S. y MULLET, J. H. (2005). *The little book of Restorative Discipline for Schools. Teaching Responsibility; creating caring climates*. Pennsylvania: Good books.
- BARR, D. J. (2005). Early adolescents' reflection on social justice Facing History and Ourselves in practice and assessment, *Intercultural Education*, 16(2), 145-160.
- COLBY, A. y KOHLBERG, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. 2 volúmenes. Nueva York: Cambridge University Press.
- DELVAL, J. (2002) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
- DÍAZ-AGUADO, M. J.; MARTÍNEZ ARIAS, R. y MARTÍN SEOANE, G. (2004). *Prevención de la violencia y lucha contra la exclusión desde la adolescencia*. Madrid: Instituto de la Juventud, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- DODGE, K. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior, *Child Development*, 51, 162-170.
- DODGE, K. (1990). Peer status and aggression in boys group: developmental

and contextual analyses, *Child development*, 61, 1289-1309.

- FACING HISTORY AND OURSELVES (1994). *Holocaust and Human Behavior*, Brookline, MA: Facing History and Ourselves National Foundation.
- FEIGENBERG, L., KING, M., BARR, D. J. & SELMAN, R. L. (2008). Belonging to and exclusion from the peer group in schools: influences on adolescents' moral choices. *Journal of Moral Education*, 37(2), 165-184.
- FUNES, J. (2003). ¿Cómo trabajar con adolescentes sin empezar por considerarlos un problema?, *Papeles del Psicólogo*, 23 (84), 1-8.
- KOHLBERG, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. En: E. Maccoby, *The Development of Sex Differences*, Stanford, Calif.: Stanford University Press.
- KOHLBERG, L. (1973). Continuities in childhood and adult moral development revisited. En: BALTES, P. B.; SCHAIE, H. W. (Eds.): *Life-span developmental psychology personality and socialization*. Nueva York: Academic Press.
- LARUSSO, M. D. y SELMAN, R. L. (2003). The influence of school atmosphere and development on adolescents' perception of risk and prevention: cynicism versus scepticism, in: D. Romer (Ed.) *Reducing adolescents risk*, 113-122. San Francisco Sage.
- MARTÍN SEOANE, G. (2008). La mediación como herramienta de prevención de la violencia escolar. *Revista de Mediación*, 1, 26-31.
- MCWHIRTER, J. J., MCWHIRTER, B. T., MCWHIRTER, E. H., y MCWHIRTER, R. J. (2007). *At-risk youth: A comprehensive response*. Belmont, CA: Brooks/Cole.
- NAKKULA, M. J. y TOSHALIS, E. (2006). *Understanding Youth. Adolescent Development for Educators*. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press.
- PIAGET, J. (1933). Los procedimientos de la educación moral. En: *La nueva educación moral*. Buenos Aires: Losada.
- PULIDO, R. (2008). ¿Es la Justicia Restaurativa una opción real? Análisis comparativo de dos programas de media-

ción con menores infractores. *Revista de Mediación*, 1, 16-25.

- SHAFFER, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- SELMAN, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding: Developmental and Clinical Analyses*. Orlando, Fla.: Academic Press.
- SELMAN, R. (2003). *The Promotion of Social Awareness*. New York: Russell Sage Foundation.
- STEINBERG, L. (2003). Is decision making the right Framework for research in adolescent risk taking? In: D. Romer (Ed.). *Reducing adolescent risk: toward an integrated approach*, Thousand Oaks, CA, Sage.
- SULLIVAN, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Nueva York: Norton.
- ZEHR, H. (2002). *The little book of Restorative Justice*. Pennsylvania: Good Books.