

UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA CON NIÑOS, PARA EL MANEJO CONSTRUCTIVO DE SUS CONFLICTOS INTERPERSONALES¹.

Yuliet Cruz Martínez²

Belkis Cabrera de los Santos Finalé³

Daybel Pañellas Álvarez⁴

El propósito fundamental de esta ponencia es presentar el primer acercamiento práctico a la mediación educativa que tuvo lugar en el contexto cubano; de ahí que uno de los valores de este trabajo sea, precisamente, su condición de pionero, - circunstancia ésta que indudablemente también determina, en algún sentido, sus limitaciones-.

Los programas de mediación existen hace algún tiempo en el ámbito escolar y con resultados satisfactorios en los países donde se han implementado. Aparecen por primera vez en las escuelas norteamericanas a principios de la década de los 70 del pasado siglo, motivados por la creciente inquietud de padres y educadores ante el aumento de la violencia en los centros educativos. Desde 1984, dichos programas están patrocinados por diversas asociaciones comunitarias y se han ido extendiendo por Canadá y países latinoamericanos entre los que cabe destacar Argentina y Costa Rica. En Europa se han implementado en Francia, Bélgica, Inglaterra, Irlanda, Noruega y Suecia; no obstante, se trata de una labor que apenas está empezando. En España, se llevan a cabo desde 1993.

Los programas de mediación escolar, de probada utilidad en la reducción de incidentes violentos entre los estudiantes, responden a uno de los pilares sobre los que se sustenta la educación integral de las personas: la formación y construcción de actitudes, valores y normas, que rechacen la violencia. Buscan la paz, la justicia y la reconciliación, la corresponsabilidad, la participación activa, el conocimiento de uno mismo y de los otros, y la existencia de un pensamiento creativo, reflexivo y crítico;

¹ Ponencia presentada en la Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas HOMINIS '05. La Habana, nov. 2005. Publicada en CD del evento.

² Investigadora del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas.

³ Licenciada en Psicología.

⁴ Profesora de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana.

de ahí su importancia y la razón que impulsó a las investigadoras a trabajar en este sentido.

En este caso, sirvieron de apoyo los programas propuestos por las canadienses Ch. Picard y F. Storie (2002a), aunque se diseñaron todas las actividades en función de las características de los escolares (preadolescentes) cubanos con los que se trabajó.

Antes de presentar la experiencia práctica, sería útil dejar claros algunos presupuestos básicos de los que se partió para la realización de este trabajo.

Un primer concepto clave que se manejó fue el de *conflicto interpersonal*, entendido como *la vivencia que tienen las partes de la existencia entre ellas de incompatibilidad en el alcance de una meta*; es decir, la vivencia de que la obtención de la meta por una de las partes obstaculiza el acceso de la otra a la misma. Esta definición tiene sus referentes, entre otros, en trabajos de Deutsch (citado por M. Fuentes 2001) y M. Fuentes (2001).

En opinión de las autoras se trata de un concepto operacional que enfatiza dos elementos fundamentales del conflicto: la **interdependencia negativa**, que nos habla de la condición objetiva que define el surgimiento de un conflicto interpersonal, y la **vivencia**, con la cual estamos destacando su condición de fenómeno subjetivo y resaltando el momento a partir del cual se puede comenzar la transformación del mismo.

Manejado adecuadamente, el conflicto puede ser un motor impulsor del desarrollo personal (ético-moral, afectivo y cognitivo) y social. Puede ser una situación de aprendizaje, pues ofrece oportunidades irrepetibles para la reflexión, la sensibilidad social, la liberación de emociones negativas y el fortalecimiento de los vínculos relacionales entre las personas; también pone al descubierto intereses, valores y compromisos propios y de los demás, así como los límites y las deficiencias de nuestro entorno y de nosotros mismos.

Sabido esto, se impone una interrogante *¿qué es la mediación?* Se trata de un *proceso alternativo de resolución de conflictos entre dos o más personas, cuando las partes (protagonistas) deciden voluntariamente la intervención de un tercero imparcial que facilite la elaboración del conflicto, teniendo como mínima ganancia el que puedan ponerse de acuerdo y como máxima la posibilidad de que mejore la relación.* Esta última acotación deja al descubierto que entre los diferentes modelos de mediación que existen, nos adscribimos a aquellos centrados en la transformación de la relación entre las partes.

En nuestra opinión, la mediación se trata, básicamente, de un proceso de puesta en juego de habilidades comunicativas basadas en principios éticos; de ahí que se haya considerado la pertinencia de trabajarlo con niños de edad escolar teniendo en cuenta las características de la comunicación en esta etapa y las contribuciones del juego de reglas al desarrollo moral. Por supuesto, se establece una distinción entre el rigor en el desempeño del proceso de esta práctica de la mediación entre niños/as, y la práctica institucionalizada que en este sentido llevan a cabo diversos profesionales.

El diseño de un programa de mediación, como toda intervención educativa, no puede ignorar las características evolutivas que presenta el grupo de edad al que se dirige, ni las que existen potencialmente. Por ello, al considerar la importancia que le atribuye el escolar preadolescente al grupo de coetáneos, pensamos que se debía utilizar un modelo de mediación que tuviese como objetivo enseñar a los propios niños a mediar conflictos entre sus iguales.

Los propósitos que debe cumplir toda institución educativa, así como los resultados positivos que se muestran a partir de la implementación de la mediación escolar en otros países, nos hicieron pensar en la escuela como contexto adecuado para implementar la mediación de conflictos con niños.

Hechas todas estas aclaraciones, pasemos a la experiencia práctica:

Como objetivo general se planteó: Implementar un programa de intervención con niños de edad escolar que les permitiera conocer el proceso de mediación, así como utilizar sus herramientas en el manejo de conflictos entre pares.

Para la consecución de tal propósito se derivaron cuatro tareas fundamentales:

- Realizar un diagnóstico inicial para explorar:
 - Representación del conflicto.
 - Tipos de conflictos que vivencian los niños.
 - Estrategias de afrontamiento.
 - Representación de mediación.
- Potenciar el desarrollo de capacidades cognitivo- sociales relacionadas con la solución de conflictos (generación de varias alternativas de solución, ruptura de estereotipos y habilidades comunicativas).
- Evaluar si se producen cambios en la representación de los conflictos y en las estrategias de afrontamiento a los mismos.
- Constatar la representación que se forman los niños de la mediación y si la utilizan como método en la solución de sus conflictos interpersonales.

Para esto, se trabajó con un grupo de 19 niños, con una edad promedio de 11 años, que se encontraban cursando el quinto grado en una escuela primaria de la capital del país. La intención era intervenir en un grupo ya constituido que continuaría funcionando como tal una vez concluida la intervención, para trabajar con los conflictos emergentes en su cotidianidad y que los logros en la comunicación favorecieran la dinámica grupal.

Se realizaron dieciséis sesiones en un período de dos meses; de ellas dos diagnósticas y catorce divididas en tres ejes temáticos:

1. Conflicto: su definición, causas, tipos, estrategias de enfrentamiento, aspectos que contribuyen a su intensificación o desintensificación.
2. Comunicación: su relación con la solución de conflictos, escucha activa, mensajes en primera persona, cómo manejar la ira, obstáculos y herramientas de la comunicación.
3. Proceso de Mediación: su definición, utilidad, el rol de mediador y etapas del proceso.

Se empleó una metodología de aprendizaje cooperativo y participativo. Las actividades fueron diseñadas en función de las necesidades e intereses infantiles que se iban constatando; algunas eran incluso propuestas por ellos mismos. En todos los casos se daba la posibilidad de que trabajaran en equipos para la consecución de las metas, de forma tal que pudieran apoyarse unos a otros y recibir también ayuda de las coordinadoras. La importancia que le adjudicamos a la actividad conjunta, tiene sus raíces en los postulados del enfoque histórico cultural y, específicamente, en su concepción de aprendizaje y de desarrollo. Las técnicas de contenido más empleadas fueron la asociación libre, trabajo con protocolos y juegos de roles.

En la sesión diagnóstica inicial se constató:

- La no distinción entre situación conflictiva en sí misma y las consecuencias del uso de un estilo de afrontamiento competitivo. Pongamos por ejemplo la siguiente situación:
En una conversación,
Niño X: "Raimer y yo nos fajamos y me ponchó un ojo".
Coordinadora: "¿Por qué lo hizo?"
Niño X: "Profe, es algo personal".
Niño Y: "Porque él quería estar con la novia de Raimer".
(Niño X empuja a Y).
Niño Z: "Mira, eso es un conflicto".
- Una representación negativa del conflicto, dada a su vez, entre otras muchas razones, por la identificación de éste con el estilo de afrontamiento competitivo y sus consecuencias. En la asociación libre, con el término conflicto, las palabras referidas fueron: "qué pesadez", "pelea", "golpes", "se fajan", "muerden", "accidente", "riña", "malas palabras", "faltas de respeto", "heridas" y "palo".
- La madre y la maestra, son los adultos que intervienen con más frecuencia en los conflictos de estos niños y niñas. Según ellos, las madres a veces castigan a las dos partes en conflicto y otras se parcializan. La maestra, por su parte, a veces le resta importancia a las situaciones conflictivas y en otras ocasiones, emplea el castigo como método para reprimir el estilo de pelea utilizado por ellos. Estos métodos educativos, inconsistentes e inadecuados, de manera implícita transmiten y refuerzan la percepción fatalista del conflicto.

- Existen vivencias de conflictos interpersonales con los adultos y entre iguales. Estos últimos, en su mayoría, relacionados con la actividad de juego y asociados a la necesidad de poder y al logro de metas.
- Se observaron diferencias genéricas en cuanto a los estilos de afrontamiento: En el caso de las niñas, los más empleados fueron el competitivo, el evasivo y el de avenencia; mientras que los niños utilizaban el competitivo.
- No existía representación del proceso de mediación de conflictos: Al emplear la lluvia de ideas los niños hicieron las siguientes asociaciones con la palabra Mediación: cinco niños dijeron "nada", dos "jugar en la computadora", otros "¿Qué será?", "no sé", "medir algo", "atender a los clientes".

A partir de esta información inicial y teniendo en cuenta los intereses, motivaciones y conflictos que se fueron constatando tenían los niños, se iban diseñando, sobre la marcha, las sesiones de trabajo. Así, en función del objetivo general y las tareas que se propusieron las investigadoras, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Los niños aprendieron a identificar situaciones conflictivas a partir de la interdependencia negativa en sí misma, sin estar en presencia del estilo de enfrentamiento en cada caso; incluso, en el diseño de las sesiones que requerían trabajo con pequeños protocolos y donde se evaluaba la habilidad para identificar los conflictos y sus causas, se tuvo el cuidado de presentar los mismos sin la manera en que este era abordado por las partes y el resultado fue satisfactorio. Por ejemplo, ante la siguiente situación: *La maestra pide que un niño vaya a buscarle tizas, Yaquelín y Amaury quieren ir, pero sólo uno puede salir del aula,* dijeron: "Es un conflicto, los dos querían buscar tizas, uno solo tenía que ir y no se ponían de acuerdo". Por otro lado, cuando se les plantea: *Henry y Berta van a la librería, Henry escoge un libro de adivinanzas, Berta uno de poesía y su mamá se los compra,* responden: "No es un conflicto, porque a Henry le gusta una cosa y a ella otra y su mamá los va a satisfacer a los dos y ellos están contentos".
- Se constató la adquisición de habilidades sociales-cognitivas, así tenemos que:
 - Ante un conflicto intragrupal, eran escuchadas y tomadas en cuenta varias soluciones (algunas colaborativas), aunque para arribar a estas, en determinadas ocasiones iniciales fue necesario ofrecerles niveles de ayuda del tipo: "*¿De qué otra manera podría resolverse este problema?*". Esto puede ser un indicador de que, muchas veces, la actitud del maestro ante un problema,

puede influir en que sea visto por los estudiantes como soluble por una o por múltiples vías. Desde el punto de vista ético, el programa fue propiciando que los niños ganaran en protagonismo, autonomía y confianza en sus propias capacidades, al encontrar por sí mismos soluciones a sus conflictos.

- Si bien se constató, al principio, la presencia del estereotipo según el cual la razón debe otorgarse a una de las partes, durante el aprendizaje de la mediación fue notable que los mediadores lograron la imparcialidad, al menos en el plano externo, otorgándole igual valor a los argumentos de cada una de las partes. Por ejemplo, ante el intento de búsqueda de un aliado que realizó una de las partes, sucedió lo siguiente:

Parte I: (mirando a los mediadores) "La que tengo la razón soy yo".

Mediador I: "El mediador no le puede dar la razón a ninguno de los dos. Los dos van a perder una amistad y eso no puede quedar así".

En este caso se ve además, cómo el mediador después de una respuesta rotunda de imparcialidad, trata de enfocar la situación hacia los intereses comunes.

- Se evidenció un desarrollo de las capacidades dialógicas, pues los niños aprendieron algunas herramientas de comunicación como el resumen, el reflejo y el replanteo, ejercitando de esta manera la escucha activa. Por ejemplo, en una de las sesiones que se trabajó *el reflejo*, cuando la coordinadora estaba hablando con el grupo y su rostro se iba poniendo serio pues E conversaba al mismo tiempo, un niño dijo: *"yo sé..., ahora E le dice: profe, usted está molesta porque yo no la estoy atendiendo"*.
- Los niños y niñas se formaron una representación del proceso de mediación, esto se manifestó tanto en el plano verbal ("la mediación es un proceso que tiene al mediador y a los dos que tienen el conflicto"; "los que tienen el conflicto lo dicen y el mediador los ayuda a resolverlo"; "la mediación nos ayuda a resolver conflictos"...), como en el desempeño.
- La mayoría de los niños desempeñó el rol de mediador al menos una vez, y recibió, al final, retroalimentación de sus compañeros y de las coordinadoras.

En reiteradas ocasiones previas a la presentación del proceso de mediación como método de resolución de conflictos, se encontró que los niños se sentían motivados a intervenir en los desacuerdos que surgían entre los compañeros de aula, sin embargo,

al no tener recursos para hacerlo de forma efectiva sólo conseguían empeorar la situación. Creemos que esta disposición constituyó un precedente que los motivó al aprendizaje del método.

Se pudo observar la tendencia reiterada de los mediadores a participar con las partes en la generación de alternativas, a pesar de que sabían que significaba el incumplimiento de una de las reglas de la mediación. Esto evidencia la implicación de los niños con el proceso, pero revela las limitaciones que aún existen en este período etáreo con relación al control volitivo –lo cual no niega los logros que en la esfera volitiva tienen lugar en esta edad-.

Resultó interesante el uso espontáneo de la mediación para resolver algunos conflictos emergentes, así como de la co-mediación, lo que podría ser indicador de la existencia de una conciencia del valor del método.

Hay que destacar que se constató el empleo del método pasando por todas sus fases, así como el despliegue de habilidades comunicativas (sobre todo del replanteo y el reflejo), la búsqueda y planteamiento de diferentes alternativas, el arribo a una solución que tomara en consideración los intereses de las dos partes y la imparcialidad.

- No se produjeron cambios comportamentales con relación al estilo de afrontamiento asumido ante los propios conflictos interpersonales. Respecto al estilo competitivo, es interesante resaltar que lo reconocen como la peor manera de resolver los conflictos, aunque si se trata de un asunto personal, en función del éxito y del tipo de relación que se tenga con la otra parte (cuando existe antipatía hacia el otro), el estilo competitivo genera vivencias positivas (tanto en hembras como en varones): "*te puedes sentir bien si te cae mal*", "*si te cae mal, te fajas, y si ganas, te sientes bien*" (este resultado está en consonancia con el pragmatismo característico de este periodo de la vida).

Por otra parte, teniendo en cuenta que si la escuela en su conjunto, al igual que la familia, como agentes de socialización que tienen una influencia importante sobre los niños desde etapas tempranas de la vida y de manera sistemática, no asumen una concepción constructiva del conflicto, no es suficiente un esfuerzo aislado en este sentido. Los cambios en los estudiantes están supeditados a la motivación por el

cambio y a la transformación del propio sistema escolar y de la dinámica familiar; además, dos meses de trabajo son insuficientes para consolidar cambios de un estilo de relación que se ha ido instaurando durante años, aún trabajando con el sistema en su conjunto.

- Durante el transcurso del programa, la percepción fatalista del conflicto no varió sustancialmente. Esto pudiera explicarse como consecuencia, a su vez, de la persistencia en estilos de afrontamiento no colaborativos que necesariamente traen consigo la insatisfacción de las necesidades de alguna de las partes.

Llegado a este punto, sería de utilidad compartir una reflexión que hace puentes entre algunas de las ideas aquí presentadas, o sea: varios niños llegaron a asumir el rol de mediadores, sin embargo, siguen siendo competitivos, incluso agresivos en la resolución de sus propios conflictos interpersonales. Una explicación a esto, nos remite al análisis de las propias características del juego de roles en esta etapa del desarrollo, donde se trata de "representar" de la manera más fidedigna posible los roles sociales más allá de las propias características personales; el niño, entonces, tratará de asumir "al pie de la letra" el rol en cuestión. En otro sentido, podríamos pensar en las contradicciones en que un mismo individuo incurre con relación a su desempeño desde roles diferentes; así, desde nuestro rol de psicólogos, sabemos qué puede ser "correcto" en la educación de los niños, sin embargo, como padres, cometemos muchos errores.

- Un vínculo afectivo positivo hacia los contenidos abordados, que se manifestó en la realización de las tareas que quedaban pendientes para la sesión siguiente, en el entusiasmo con que desempeñaban las actividades, en la invitación espontánea a familiares para que participaran en las sesiones, en la asistencia de los niños, etc.

Como se hace evidente a lo largo de la presentación de estos resultados, la mediación es un proceso que tiene sus particularidades en este grupo etéreo.

Finalmente, agregar que la idea que se quiere resaltar con esta propuesta descansa en el hecho de concebir, de manera explícita, un espacio para el aprendizaje de la convivencia social pacífica desde una cultura del diálogo conciliador (que implica conversar antes de optar por otra vía, escuchar lo que el otro tiene que decir y buscar alternativas que satisfagan las necesidades de ambas partes). Se trata también de

promover, desde tempranos momentos de la vida de los individuos, un aprendizaje para la autogestión de los problemas cotidianos y para la prevención de la violencia en las relaciones. No se trata de prevenir la existencia de conflictos, que como ya dijimos son inevitables y consustanciales a la vida de las personas, sino de enseñar modos constructivos de enfrentarlos.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA:

Boqué, Ma. C. 2002. *Guía de mediación escolar*. (Barcelona: Ed. OCTAEDRO-ROSA SENSAT).

Bruner, J. 2001. *El lenguaje de la educación*. Tomado de Psicología Educativa. Selección de lecturas, G. Fariñas, (comp.), (La Habana: Ed. Félix Varela).

Calviño, M. 1996. *Trabajar en y con grupos. Experiencias y reflexiones básicas*. (C. Habana: Folleto).

Candelario, A. 2001. Teoría del conflicto: hacia un entendimiento de las relaciones humanas, en: *Revista del Colegio de Abogados de Puerto Rico*, Vol. 62, núms. 3 y 4 octubre-diciembre.

Colectivo de autores, 2003. *Psicología del desarrollo del escolar. Selección de lecturas*. Tomo 1, (La Habana: Ed. Félix Varela).

Colectivo de autores, 1995. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. (Ciudad de La Habana: Folleto).

Della, D. J. 1997. What is a model for mediation practice? A critical review of family mediation: Contemporary issues, en: *Mediation Quarterly*, Vol 15, no. 2, (Jossey-Bass Publishers).

Delors, J. et al. 1999. La educación encierra un tesoro, en: *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, (París: Ed. UNESCO).

Domínguez, L. 1990. *Cuestiones psicológicas del desarrollo de la personalidad*. (Universidad de La Habana, Facultad de Psicología).

Fuentes, M. 2001. *Mediación en la solución de conflictos*. (La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela).

Geiwitz, J. 1977. *Teorías no freudianas de la personalidad*. (Madrid: Ediciones Marova).

- Hernández, N. 2001. Programas de resolución de conflictos, mediación escolar de pares y la violencia escolar en Puerto Rico. ¿Qué se ha hecho y qué se puede hacer?, en: *Revista del Colegio de Abogados de Puerto Rico*. Vol. 62, núms. 3 y 4 octubre-diciembre.
- Hessler, R. M. et al. 1998. Peer mediation: A qualitative study of youthful frames of power and influence, en: *Mediation Quarterly*, Vol 15, no. 3. (Jossey-Bass Publishers).
- Ibarra, F. et al. 2001. *Metodología de la investigación social*. (La Habana: Ed. Félix Varela).
- Méndez, D. E. et al. 2000. *Documentos circulares de apoyo No.3 sobre Mediación escolar*. <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/SistemaEducativo/Inicial/DocumentosCirculares/Apo3MedEscolar/Default.cfm>.
- Mudrick, A. B. 2001. La enseñanza que desarrolla en la escuela del desarrollo. en: *Psicología Educativa. Selección de lecturas*, G. Fariñas, (comp.), (La Habana: Ed. Félix Varela).
- Papalia, D. E., S. Wendkosolds, R. Duskin 2002. *Desarrollo Humano*. 8va. Edición. (Bogotá: Ed. Mc. Graw Hill Interamericana, s.a.).
- Piaget, J. 1985. *El criterio moral en el niño*. (México: Ediciones Roca).
- Picard, Ch. A. 2002. *Mediación en conflictos interpersonales y de pequeños grupos*. (La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela).
- Picard, Ch. A., F. Storie 2002: *Programa de solución de conflictos para la educación primaria y media*. (La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela).
- 2002a. *Mediación de condiscípulos para escuelas primarias*. (La Habana: Publicaciones Acuario, Centro Félix Varela).
- Rogers, C. 1993. *Libertad y creatividad en la educación (en la década de los 80)*. Segunda edición, (México: Ed. Paidós).
- Uranga, M. 1995. *Experiencias de mediación escolar en Gernika*. www.pangea.org/edualter/material/euskadi/mediacion.htm.
- Vasallo, N. 2003. Desviación de la conducta social. en: *Psicología. Selección de Textos*, R. Castellanos, (comp.), (La Habana: Ed. Félix Varela).
- Zaldívar, D. F. 2003. Las relaciones interpersonales. en: *Psicología. Selección de Textos*, R. Castellanos, (comp.), (La Habana: Ed. Félix Varela).