

Perspectiva Pedagógica

N.º 2

**MEDIAR
PARA REMEDIAR
CONFLICTOS**

José Manuel Suárez Sandomingo (coord.)



Colección Perspectiva Pedagógica

Coordinador:

José Manuel Suárez Sandomingo. Presidente de la Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia.

Comité científico:

José Antonio Caride Gómez. Catedrático de Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Zabalza Beraza. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.

Xurxo Torres Santomé. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de A Coruña.

Elisa Jato Seijas. Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidade de Santiago de Compostela.

Xosé Manuel Cid Fernández. Profesor Titular de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidade de Vigo.

Mercedes Suárez Pazos. Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Vigo.

Carme Pachón i Iglesias. Profesora Titular de Pedagogía de la Inadaptación Social. Universitat de Barcelona.

Camilo Ocampo Gómez. Inspector de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en Ourense.

© 2005 Editorial Axac

© 2005 José Manuel Suárez Sandomingo, Miquel Martí Sole, Duarte Crestar Pena, Luis Miguel Nogueiras Mascareñas, Francisco Blanco Romero, Francisca Fariña Rivera, Ramón Arce Fernández, Lucy Blanco Pérez, Ibrahima Niang, Concepción Pernas Díaz

José Manuel Suárez Sandomingo (coord.):
Mediar para remediar conflictos
Lugo: Axac, 2005

Depósito Legal: LU-221-2005
ISBN: 84-933341-?-?

Diseño de la cubierta: Xulia Veiga Pérez

Imprime: Gráfico-Lugo, S.L.

Edita: Editorial Axac, c/ García Abad, 13, 2º, E-27004 Lugo
editorialaxac@hotmail.com

Este libro no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente, sin permiso previo del editor. Quedan reservados todos los derechos.

Printed in Spain

Mediar para remediar conflictos

José Manuel Suárez Sandomingo
(coord.)

Colección *Perspectiva Pedagógica*

Coordinador:

José Manuel Suárez Sandomingo. Presidente de la *Asociación Profesional de Pedagogos e Pedagogas de Galicia*.

Comité científico:

José Antonio Caride Gómez. Catedrático de Pedagogía Social. Universidade de Santiago de Compostela

Miguel Ángel Zabalza Beraza. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Santiago de Compostela.

Xurxo Torres Santomé. Catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de A Coruña.

Elisa Jato Seijas. Profesora Titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico. Universidade de Santiago de Compostela.

Xosé Manuel Cid Fernández. Profesor Titular de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa. Universidade de Vigo.

Mercedes Suárez Pazos. Profesora Titular de Didáctica y Organización Escolar. Universidade de Vigo.

Carme Pachón i Iglesias. Profesora Titular de Pedagogía de la Inadaptación Social. Universitat de Barcelona.

Camilo Ocampo Gómez. Inspector de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria en Ourense.

© 2005 Editorial Axac

© 2005 José Manuel Suárez Sandomingo, Miquel Martí Sole, Duarte Crestar Pena, Luis Miguel Nogueiras Mascareñas, Francisco Blanco Romero, Francisca Fariña Rivera, Ramón Arce Fernández, Lucy Blanco Pérez, Ibrahima Niang, Concepción Pernas Díaz

José Manuel Suárez Sandomingo (coord.):
Mediar para remediar conflictos
Lugo: Axac, 2005

Depósito Legal: LU-221-2005
ISBN: 84-933341-5-4

Diseño de la cubierta: Xulia Veiga Pérez

Imprime: Gráfico-Lugo, S.L.

Edita: Editorial Axac, c/ García Abad, 13, 2º, E-27004 Lugo
editorialaxac@hotmail.com

Este libro no podrá ser reproducido, ni total ni parcialmente, sin permiso previo del editor.
Quedan reservados todos los derechos.

Printed in Spain

ÍNDICE

<i>Introducción</i>	7
<i>La educación para la paz, la experiencia de las escuelas asociadas a la Unesco.</i> Miquel Martí Sole	11
<i>Nuevas perspectivas laborales para los pedagogos: las mediaciones.</i> José Manuel Suárez Sandomingo	
Introducción	17
La mediación familiar en la Unión Europea	18
La mediación familiar en España	20
La mediación familiar en Galicia	24
Punto de encuentro familiar	24
La mediación para la resolución no penal de conflictos juveniles	26
La mediación escolar	27
La mediación intercultural	29
En conclusión	31
Referencias bibliográficas	32
Legislación	32
<i>A mediación educativa nas actuacións xudiciais xuvenís.</i> Duarte Crestar Pena.	35
<i>Convivencia e conflito nas aulas.</i> Luis Miguel Nogueiras Mascareñas	
Introdución	41
A convivencia nos espacios escolares: investigación	42
O conflito	44
O conflito escolar	46
A mediación escolar: técnica de xestión de conflitos	50
Referencias bibliográficas	52
<i>La intervención ante crisis y conflictos familiares. Los gabinetes de orientación familiar-G.O.F.</i> Francisco Blanco Romero.	
Un poco de historia	55
Gabinetes de Orientación Familiar	56
Multiprofesionalidad	57
Tipología de los motivos de consulta	58

Objetivos y áreas de actuación	60
Mediación familiar	62
Metodología	63
En definitiva	66
Referencias bibliográficas	68
<i>La mediación familiar: Una alternativa extrajudicial para resolver rupturas de pareja.</i> Francisca Fariña Rivera y Ramón Arce Fernández	
Introducción	69
Cauces resolutorios de conflictos matrimoniales	70
La mediación familiar	71
Ventajas de la mediación familiar	73
Fases en proceso de mediación familiar	75
Comentarios finales	77
Referencias bibliográficas	79
<i>Programas de intervención socioeducativa con población gitana de Vigo.</i> Lucy Blanco Pérez	
1. Los programas de intervención	82
2. Área sociofamiliar	83
3. Área de vivienda	83
4. Área de educación	85
5. Valoración y expectativas	88
<i>La mediación en la integración de los inmigrantes.</i> Ibrahima Niang	
<i>Programa de atención a inmigrantes no Concello de Burela.</i> Concepción Pernas Díaz	
Programa de atención e apoio á inmigrantes	95
Evolución do programa de inmigrantes	96
Situación actual da inmigración na Mariña lucense	97
Problemática do colectivo inmigrante	98
Problemática do colectivo autóctono	98
Proceso de inserción social dos inmigrantes	98

Introdución

As investigacións sobre o conflito e sobre a mediación téñense incrementado nos últimos anos, e desde ámbitos disciplinares moi dispares fixéronse aportacións extraordinarias para comprender estes fenómenos e para cambiar as concepcións e os comportamentos diante das realidades conflitivas.

Paralelamente á investigación interdisciplinar, temos que falar de avances tamén na intervención, que está a ser multiprofesional e, nalgúns casos, con criterios de interprofesionalidade. É de salientar que desde un colectivo profesional como é a Asociación Profesional de Pedagogos/as de Galicia se partise, para organizar estas xornadas, do recoñecemento desta multidiscipliniedade e multiprofesionalidade, e da necesidade de caminar cara a interdiscipliniedade e interprofesionalidade.

Certamente, as investigacións e experiencias expostas nas “Xornadas sobre mediación: O camiño entre os conflitos”, e agora recollidas nesta publicación, son un esforzo nesa dirección de atopar a confluencia entre múltiples campos do saber (filosofía, pedagogía, socioloxía, psicoloxía, psicoterapia ou investigación para a paz) así como de múltiples profesionais (pedagogos, educadores sociais, traballadores sociais, abogados, psicólogos, mediadores...). Xunto ás ciencias e profesións clásicas cito intencionadamente un campo de coñecemento recente, como é a investigación para a paz, e unha profesión cun futuro extraordinario, como é a de mediador, que sen dúbida requerirá no futuro unha especialización de posgrao complementaria para os profesionais citados no paréntese.

Permítaseme que, antes de pasar a presentar a organización do libro, faga as miñas propias reflexións sobre a temática das xornadas, desde a perspectiva pedagóxica e, mais en concreto, desde o recente campo da investigación da educación para a paz.

Certamente, falar de mediación en conflitos é falar de paz, desde o momento en que esta debe ser unha aspiración individual e colectiva a resolver os conflitos sen violencia ou, o que é o mesmo, pondo en funcionamento os procesos necesarios para afondar no diálogo, o entendemento, a convivencia, a interculturalidade, a cooperación e a xusticia, entre outros valores necesarios que darían solucións positivas aos conflitos cos que convivimos.

Desde o punto de vista da educación para a paz, prodúcese este cambio conceptual no propio término “paz”, e moi especialmente no término “conflito”, a miúdo considerado negativo. Os comportamentos educativos mais habituais encamiñábanse a evitar os conflitos, a deixalos avanzar polo denominado “currículo oculto”, ou a resolvelos desde a autoridade do mestre ou do adulto, no caso das institucións educativas, ou a autoridade político-militar no caso doutras institucións sociais.

Os cambios experimentados recentemente nas concepcións pedagóxicas van dirixidos a considerar o conflito como algo inherente e consustancial á persoa, como un proceso natural na sociedade e nas institucións de educación, xa que os conflitos son inseparables da convivencia diaria. Desde esta visión positiva, o conflito contribúe a unha boa práctica educativa, estimulando o pensamento diverxente, a creatividade, a imaxinación, a intelixencia, a interrelación, a participación e a convivencia democrática. Aprender a resolver os conflitos é un extraordinario proxecto pedagóxico no que se veñen implicando diversos educadores e colectivos pedagóxicos desde hai moitos anos. Un exemplo é a experiencia descrita por Judson (1986) en *Aprendiendo a resolver conflictos*, prologado por Rafael Grasa.

No Estado español son moitos os programas de educación para a tolerancia ou a convivencia que se están promovendo desde distintas administracións, entre os que é nuclear a formación dos profesionais da educación nos temas relacionados coa educación cooperativa e a resolución de conflitos.

Son iniciativas illadas e moi meritorias para capacitar ao profesorado e aos demais responsables da educación para facer fronte ás realidades conflictivas coas que se atopan no día a día do seu exercicio profesional, pero hai un problema de fondo, como é o tradicionalismo do sistema educativo, no que o diálogo, a aceptación da realidade conflictiva e a utilización de procedementos de intervención axeitados sempre estiveron ausentes.

Se saímos fóra do marco escolar, o respecto á diversidade de culturas existentes na sociedade é outra das asignaturas pendentas. A propia cultura de resolución negociada dos conflitos ten moitísimos detractores. É unha cultura allea á meirande parte dos cidadáns.

Precísanse accións decididas por parte das administracións para avanzar nesta cultura; cómpre familiarizar ás persoas desde a infancia coas habilidades de afrontamento non violento dos conflitos; é necesaria a contribución de todas as institucións educativas e o apoio dos medios de comunicación, comezando por desterrar da programación as esceas de violencia e por mudar os modelos de conflitos que existen con frecuencia nas clases ociosas, con constantes separacións e arreglos, sen o mínimo respecto pola persoa coa que están en conflito.

Con estes avances teóricos e coa perspectiva de cambio tamén na práctica da resolución de conflitos, a APEGA quixo contribuír nesta dirección organizando as “Xornadas sobre mediación: o camiño entre os conflitos” e publicando estas reflexións que xurdiron das análises e dos debates con expertos en cada un dos temas.

Para comezar, o profesor Miquel Martí Solé situou os conflitos dentro desa perspectiva global que aportan a educación para a paz, os dereitos humanos, a interculturalidade e o medio ambiente. Mais recentemente participou tamén na edición de Ponte nas Ondas, do 6 de maio de 2005, aportando as súas reflexións sobre “os dereitos humanos, patrimonio do futuro”. O seu traballo que abre esta publicación leva por título “La educación para la paz, la experiencia de las escuelas asociadas a la UNESCO” e, como o seu nome indica, recolle o traballo desta organización, que tivo o seu cumio normativo no ano 1974, coa *Recomendación sobre a educación para a comprensión, a cooperación e a paz internacionais e a educación relativa aos dereitos humanos e ás liberdades fundamentais*, actualizada vinte anos despois coa *Declaración de 1994*, que define a escola como o “lugar por

excelencia onde se exerce a tolerancia, respéitanse os dereitos humanos, practícase a democracia e apréndense a diversidade e a riqueza das identidades culturais.

José Manuel Suárez Sandomingo analiza, en “Nuevas perspectivas laborales para los pedagogos: las mediaciones”, o papel que poden desempeñar estes profesionais en diversos ámbitos de mediación, comezando pola “resolución non penal de conflitos xuvenís”, tema que será abordado tamén por Duarte Crestar Pena, no seguinte artigo sobre “A mediación educativa nas actuacións xudiciais xuvenís”, partindo da Lei orgánica 5/2000, na que se recolle a posibilidade de levar a cabo a conciliación entre o menor e a vítima. Continúa o traballo de Suárez Sandomingo coa análise da “mediación familiar,” partindo da realidade europea, española e galega. Esta temática tamén será analizada desde a perspectiva psicolóxica, dentro do artigos quinto e sexto, que se titulan, respectivamente, “La intervención ante crisis y conflictos familiares. Los Gabinetes de Orientación Familiar – G.O.F.”, do que é autor Francisco Blanco Romero, e “La mediación familiar: Una alternativa extrajudicial para resolver rupturas de pareja”, que ten como autores a Francisca Fariña Rivera e Ramón Arce Fernández. En ambos os dous traballos ponse de manifesto que, nos casos de conflitos familiares, os mais vulnerables son os menores, polo que deben terse moi en conta nos procesos de mediación.

Nesta visión panorámica da mediación aínda introduce José M. Suárez o ámbito escolar e o intercultural como ámbitos de intervención dos pedagogos. Estas realidades centran outros artigos recollidos nesta obra, como son o cuarto, “Convivencia e conflito nas aulas”, de Luis Miguel Nogueiras Mascareñas, sobre a mediación escolar, e os tres últimos sobre interculturalismo, titulados respectivamente: “Programas de intervención socioeducativa con poboación gitana de Vigo”, elaborado por Lucy Blanco Pérez, “La mediación en la integración de los inmigrantes”, de Ibrahima Niang; e “Programa de atención a inmigrantes no Concello de Burela”, do que é autora Concepción Pernas Díaz.

Nos casos de mediación escolar, os actuais departamentos de orientación poden constituir a estrutura desde a cal abordar a resolución de conflitos, reforzados con outros profesionais e con medidas de apoio á formación do profesorado e ao traballo interprofesional.

En mediación intercultural hai verdadeiros retos por diante, dado o actual movemento migratorio e a necesidade de favorecer a convivencia de colectivos diversos nun mesmo territorio. Un tema clásico entre nós é a integración do pobo xitano, con múltiples accións, aínda que coa asignatura pendente dun maior coñecemento da súa identidade cultural por parte da poboación, e aínda por parte de profesionais do mundo educativo e social. A esa realidade histórica engádense actualmente a realidade de emigrantes galegos retornados e a realidade da inmigración crecente.

Todos os traballos relativos a esta temática dan boa conta das problemáticas analizadas e das liñas de actuación necesarias no futuro para avanzar na resolución negociada dos conflitos que xurden na escola e na comunidade. Coa súa publicación avánzase na consecución dos obxectivos formativos que se propuso a APEGA coa organización destas Xornadas pois, ademais das exposicións e debates, agora pódese facer unha lectura pausada e reflexiva, que invite a un maior coñecemento da teoría e das experiencias que están en marcha para a mediación en conflitos.

Felicitacións á Asociación de Pedagogos e a todas as persoas e colectivos que traballan por unha mellor abordaxe dos conflitos.

Xosé Manuel Cid Fernández. Profesor de Pedagogía Social
Decano da Facultade de Educación. Universidade de Vigo
Ourense, 17 de maio de 2005

La educación para la paz, la experiencia de las escuelas asociadas a la Unesco

Miquel Martí Solé¹

En la Constitución de la UNESCO se dice: “Las guerras nacen en la mente de los hombres, y por tanto es en la mente de los hombres donde debe construirse el baluarte de la paz”. Este es el ideal que llevó a la creación del *Plan de Escuelas Asociadas a la UNESCO* en 1953, con el objetivo de fomentar la cooperación y la paz internacionales a través de la educación escolar.

Las sucesivas Conferencias Generales de la UNESCO y las Conferencias Mundiales de la Educación de la OIE (Oficina Internacional de la Educación, de Ginebra, integrada en la UNESCO) fueron marcando los objetivos y actividades de las escuelas asociadas. Cabe destacar al respecto la llamada Recomendación de 1974, sobre la educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacionales y la educación relativa a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, actualizada veinte años después con la Declaración de 1994. En esta última se define la escuela como “el lugar por excelencia donde se ejerce la tolerancia, se respetan los derechos humanos, se practica la democracia y se aprenden la diversidad y riqueza de las identidades culturales”.

Las escuelas asociadas incorporan en su actividad educativa los siguientes temas de estudio:

1. *La paz*. Los problemas mundiales; el papel de las organizaciones de las Naciones Unidas para resolverlos; la educación para la tolerancia y en la no violencia.
2. *Los derechos humanos*. Su difusión y su respeto; su práctica dentro y fuera de la escuela; la educación en el ejercicio de la democracia.

¹ Miquel Martí Solé es licenciado en Filosofía por la Universidad de Barcelona y la Gregoriana de Roma (Italia). Su bagaje intelectual es muy amplio. Ha ejercido como profesor en diversos ámbitos como institutos de educación secundaria de España y México, y universidades (Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en Cuernavaca (México)). También ha desempeñado puestos de dirección en la *Escuela Calasanz*, de Veracruz (México) y en el *SENEC* (*Secretariado de Experiencias Nuevas de Educación Comunitaria*) o en l'*Orfeó Català de Mèxic*, ambos en México D.F. Por último, hay que reseñar, de su larga trayectoria profesional, su jefatura de *Negociado de Orientaciones y Programas*, del *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat de Catalunya y su vinculación a la *Unesco* tanto como subdirector del *Centre UNESCO* de Cataluña como de coordinador estatal del Plan de Escuelas Asociadas de la UNESCO en España y en Cataluña. Como autor, ha publicado diversas obras pedagógicas: *Por una educación liberadora*, *Pla d'Escoles Associades de la UNESCO* (conjuntamente con Pilar Ferràs, Àngel Morillas, Dolors Reig, Carme Sillué y Amparo Vázquez), y traducido textos tan relevantes para la educación como *El mestre de Barbiana*, *Carta a una maestra*, *La cultura del 900*, *Historia de la Educación*, *Psicoanálisis de la infancia y de la adolescencia*. Además, su labor se halla diseminada en múltiples artículos de revistas educativas, como *Revista de Ciencias de la Educación*, *Cuadernos de Pedagogía*, *Aula de Innovación Educativa*, *L'Escola Catalana*, *Xarxa* o *Butlletí Informatiu de l'Ensenyament a Catalunya*. Es participante habitual en congresos y encuentros internacionales.

3. *Las culturas*. El conocimiento de otros países y de otras culturas, a partir de la valoración de la propia cultura; la educación intercultural; la pedagogía del patrimonio material, inmaterial y natural.
4. *El medio ambiente*. El análisis de las relaciones entre ser humano y medio; entre economía, ecología y cultura; la educación para un desarrollo sostenible.

En las diversas recomendaciones de la UNESCO se señala que los mencionados temas de estudio y las actividades que de ellos se derivan han de integrarse en el marco del proyecto educativo del centro y del currículum existente.

Afortunadamente, estos temas son actualmente dominio común en nuestras escuelas, pero hace 50 años se trataba ciertamente de algo muy novedoso. En España no se daban las circunstancias favorables para la expansión de esta red. Durante la dictadura franquista sólo hubo una escuela asociada a la UNESCO: la Escuela de Magisterio de León. Es a partir de 1980 cuando se difunde este programa en Baleares (Llorenç Vidal), en Cataluña (Antoni Moga) y en Galicia (Susó Jares).

Actualmente hay 175 escuelas asociadas en España, 15 en Galicia. El programa cuenta con más de 7.000 escuelas en 171 países.

Aunque los cuatro temas antes mencionados están interrelacionados, voy a ceñirme básicamente al tema de la paz.

Uno de los promotores del PEA, que acabo de mencionar, Llorenç Vidal, crea en 1964 (en pleno franquismo) el *Día escolar de la no violencia y la paz* (30 de enero, aniversario del asesinato de Gandhi). Es una fecha muy significativa, que va a dar la pauta de la experiencia de las escuelas asociadas en cuanto al compromiso por la paz. Es un verdadero filón, todavía no del todo explotado.

El DENIP se propone como una llamada y como una actividad práctica para profesorado y alumnado. Su mensaje es bien sencillo:

- El amor universal es mejor que el egoísmo.
- La no violencia es mejor que la violencia.
- La paz es mejor que la guerra.

Este mensaje aparentemente obvio en su enunciado y que seguramente suscribe la gran mayoría de los seres humanos, de hecho no se convierte en algo vivido. Por eso el DENIP utiliza un procedimiento vivencial, una metodología socioafectiva.

No es suficiente hacer volar palomas o globos. Se ha de partir de una motivación real: la convivencia entre grupos étnicos diferentes; se acepta el conflicto y se busca una solución no violenta (mediación); se da importancia al silencio y a la reflexión personal (Pierre Weil, el arte de vivir en paz), se realizan actividades expresivas (verbales, plásticas, dinámicas).

El DENIP tiene un ideario concreto y comprometido con la realidad que nos rodea. Llorenç Vidal y Eulogio Díaz del Corral lo expresaron en forma de decálogo, que yo iré comentando con alusiones a la realidad actual y a la experiencia de las escuelas asociadas, porque creo que constituye el hilo conductor de nuestro compromiso por la paz.

1. Proclamar el derecho a la vida como el más fundamental. Decir no a la pena de muerte y al asesinato político. El conflicto lo tenemos muy cerca y no lo podemos obviar. En una escuela del País Vasco me dijeron: “aquí no hacemos educación para la paz, porque el profesorado no se pone de acuerdo sobre la manera de entender la paz”. Es necesario ponerse de acuerdo: ninguna idea, ninguna política puede justificar la muerte de una persona. Se habla de paz desde posturas belicistas, desde una cultura de guerra: un simpatizante de ETA me dijo que están en guerra con el estado español y, lamentablemente, en una guerra hay muertos. Un alto dirigente del PP admitía solamente la solución policial y rehuía todo diálogo, declarando: “ya sabemos que hemos de pagar la factura de algunos muertos, pero un muerto da votos”.
2. Creer en la bondad natural del ser humano, capaz de desarrollar su vida con amor y solidaridad. Nos encontramos aquí ante el gran principio de Rousseau, contradicho por Hobbes, pero que constituye la base de la gran mayoría de las religiones. Es importante para el profesorado reflexionar sobre este principio: qué tenemos delante en nuestra aula: ¿lobos? ¿buenos salvajes? Seguramente ni una cosa ni otra, pero hemos de estar convencidos de que el alumnado que tenemos delante ha de ser capaz de construir un mundo mejor, con mejores leyes (por eso hemos de criticar las presentes), más solidario. Y hemos de proporcionarles las herramientas para hacerlo.
3. No odiar a nadie ni orquestar campañas contra nadie, diferenciando las ideas de las personas. Es difícil. Gandhi se manifestaría en contra de la política internacional de los EEUU, pero esperaría la conversión de la persona Bush. Paulo Freire habla de la liberación del opresor. Una de las afirmaciones centrales de su obra *Pedagogía del oprimido* es la siguiente: “Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden ellos mismos ser; los oprimidos, luchando para ser, al retirarles el poder de oprimir y de aplastar, les restauran la humanidad que habían perdido en el uso de la opresión”. Es una manera utópica, genial, creativa, no violenta, de interpretar la lucha de clases.
4. Declarar que los pueblos tienen derecho a decidir libremente su futuro. No nos ha de dar miedo el derecho a la autodeterminación, reconocido por las Naciones Unidas. No es un tema menor. Johan Galtung, uno de los expertos más reconocidos en resolución de conflictos, lo considera esencial; hemos de flexibilizar las mentes para aceptarlo. El mismo Galtung dice, por ejemplo, que el plan Ibarretxe es una buena solución.
5. Constatar que la violencia da la victoria al más fuerte, no a quien tiene la razón (película *Rebelión en las aulas*).
6. Denunciar el hecho escandaloso del gasto militar, ya que se gasta en guerras lo que bastaría para erradicar la pobreza, la incultura, las enfermedades. Aquí hemos de citar la campaña *Escuelas objetoras* ante el intento de educación militar en las escuelas.
7. Reconocer que la guerra la deciden unos pocos y que todos los demás la sufren. En nuestras clases de Historia deberíamos analizar críticamente las guerras, empezando por aquellas a las que han sido llamados nuestros abuelos y padres, como lo hace la escuela de Barbiana. Las guerras italianas de los últimos cien años se clasifican de la siguiente manera:

- Guerra para la clase dominante. No se pide la opinión del pueblo que la ha de sufrir.
- Guerras para nada (o por prestigio). La de 1886 con Austria. Austria ofrecía gratis el Véneto, pero Italia debía quedar bien ante la historia con una gran victoria, es decir, con un gran montón de muertos.
- Guerras por estrategia: La ocupación del Tirol Sur (Alto Adige). Robar antes de que te roben.
- Guerras por el Imperio. La invasión de Etiopía.

Después de un análisis parecido sobre la guerra de Irak, el profesorado y alumnado de la Escuela Montessori de Santa Cruz de Tenerife convocaron a la población a una manifestación (la más grande en esta ciudad).

8. Desenmascarar los intereses económicos que ocultan las guerras. Continuando el análisis del punto anterior, es preciso relacionar las guerras del golfo y de Irak con el aumento del precio del petróleo.
9. Concluir que las guerras las ganan los estados y las pierden los individuos. Desenmascarar el falso patriotismo (11 septiembre). “Felices los pueblos que no tienen necesidad de héroes” (Bertold Brecht). Oración de Don Lorenzo Milani por los caídos: “Roguemos por todos aquellos infelices que, envenenados sin culpa por una propaganda de odio, se han sacrificado por el mal entendido ideal de la patria, pisando, sin darse cuenta, los otros nobles ideales humanos”.
10. Considerar como héroes de la humanidad a Buda, Jesús, Francisco de Asís, Gandhi, Luther King... En lugar de clase de Religión, sería mejor una de cultura religiosa, que incluyera las diversas tradiciones religiosas.

El mensaje del DENIP ha alimentado la programación y actividades de las escuelas asociadas a la UNESCO hasta el año 2000. A partir de este año, proclamado por las Naciones Unidas *Año Internacional de la Cultura de la Paz*, contamos con una nueva fuente de inspiración: el *Manifiesto 2000 para una cultura de la paz y no violencia*, elaborado por un grupo de premios Nobel de la Paz.

El término y el concepto de *Cultura de la Paz* se acuñó en el Congreso Internacional sobre la Paz, que tuvo lugar en Yamoussoukro (Costa de Marfil) en 1989. En sus conclusiones se lee: “El Congreso invita a los estados, a las organizaciones intergubernamentales y no gubernamentales, a las comunidades científicas, educacionales y culturales del mundo y también a todas las personas a contribuir a la construcción de una nueva visión de la paz, desarrollando una cultura de la paz sobre la base de los valores universales del respeto a la vida, la libertad, la justicia, la solidaridad, la tolerancia, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres”.

El manifiesto 2000 invita a la adhesión personal en los seis puntos siguientes, la mayoría de los cuales ya hemos tratado en el decálogo del DENIP.

1. Respetar todas las vidas (ya comentado anteriormente).
2. Rechazar la violencia. Practicar la no violencia activa, rechazando la violencia en todas sus formas: física, sexual, psicológica, económica y social, en particular hacia

los más débiles y vulnerables, como los niños y los adolescentes. Es una invitación clara a la práctica gandhiana, un filón todavía por explotar.

3. Liberar la generosidad. Compartir el tiempo y los recursos materiales, cultivando la generosidad a fin de terminar con la exclusión, la injusticia y la opresión política y económica. Es muy importante que la escuela tenga proyectos de solidaridad. Mencionaré brevemente algunos proyectos de las escuelas asociadas: El Salvador, México, Senegal, Nepal, Nicaragua, Bosnia, revista escolar euro-árabe.
4. Escuchar para comprenderse. Defender la libertad de expresión y la diversidad cultural, privilegiando siempre la escucha y el diálogo, sin ceder al fanatismo, ni a la maledicencia ni al rechazo del prójimo. Aquí se incluyen nuevamente las experiencias de mediación en nuestras escuelas. La llamada más emotiva al diálogo la escuché de la boca de la periodista Gemma Nierga después del asesinato de Ernest Lluch.
5. Preservar el Planeta. Promover un consumo responsable y un modo de desarrollo que tenga en cuenta la importancia de todas las formas de vida y el equilibrio de los recursos naturales del planeta. Otro de los grandes temas de las escuelas asociadas es el respeto al medio ambiente, los derechos de las generaciones futuras (esto lo entienden muy bien los chavales).
6. Reinventar la solidaridad. Contribuir al desarrollo de la comunidad, propiciando la plena participación de las mujeres y el respeto de los principios democráticos, con el fin de crear juntos nuevas formas de solidaridad. Nos remitimos al punto 3.

Me gustaría acabar refiriéndome a una tercera fuente de inspiración: el Forum Social Mundial, un movimiento surgido en Porto Alegre (Brasil), bajo el lema *Otro mundo es posible* y que coordina diversas iniciativas y organizaciones que luchan por otra globalización: la justicia global.

El DENIP, el manifiesto 2000 y todas las actividades de una escuela asociada a la UNESCO corresponden a las propuestas y actividades de este Forum: el compromiso por la paz, el respeto a los derechos humanos, la sostenibilidad, la solidaridad, el comercio justo. Nos sentimos integrados en este movimiento alternativo. Por eso decimos y digo ahora con todos vosotros, con todas vosotras, que *otro mundo es posible, también desde la escuela*.

Nuevas perspectivas laborales para los pedagogos: las mediaciones

José Manuel Suárez Sandomingo²

En contra de lo que pueda parecer, por la novedad que supone en algunos campos la utilización de la mediación, este particular sistema de resolución de conflictos tiene una prolongada existencia a lo largo de la Historia de la humanidad. De hecho, existen claras referencias a su uso en diversas culturas. Así, en el Derecho Romano se postulaba la existencia de los jueces de compromiso y, durante la etapa de la República, se instituyeron en Roma los juicios de árbitros de equidad. En la Edad Media española se creó el Tribunal de Aguas de Valencia (1239) como un órgano encargado de regular el uso del agua entre los campesinos. Su función se reducía a ser el mediador entre los litigantes una vez por semana. En Hispanoamérica, los conflictos populares se regularon mediante la combinación de los procesos de las culturas indígena y castellana. Así, la idea zapoteca de “balance” (Oaxaca-México) abogaba por intentar que se restaurase el equilibrio en las relaciones interpersonales. Ya en el siglo XIX, en la Primera Conferencia por la Paz de La Haya, de 1899³, se estipuló por el artículo 4 que “...el papel del mediador consiste en conciliar las reclamaciones antagónicas y apaciguar los sentimientos de agravio que puedan haber surgido entre los estados desavenidos”. También el artículo 12 del Tratado Americano de Soluciones Pacíficas⁴ hace alusión a las funciones del mediador y a las características del proceso.

Por su parte, la *Carta de la Mediación* del *Centre National de la Médiation* en Francia sugiere que la mediación en la sociedad actual es “un lugar intermediario donde se hacen nuevas relaciones, o un lugar abierto que evita los escollos, o un lugar dinámico que permite una regulación de las tensiones y de los conflictos. La mediación es un espacio de comunicación” (Six, 1997) o, dicho en palabras de Deklerck: “La mediación se ha convertido en un amplio denominador común que ha de ofrecer una solución en diferentes ámbitos de la vida para hacer frente a las contradicciones y los conflictos” (Deklerck, s.f.: 24).

² José Manuel Suárez Sandomingo es pedagogo. Inició su experiencia profesional como educador social en un centro de menores. También ha sido orientador, tutor laboral y docente en diversos cursos y másters. Actualmente, desempeña el puesto de pedagogo y técnico en la *Dirección Xeral de Familia* de la Xunta de Galicia. Es autor de diversos artículos sobre temas de su experiencia profesional, y de varias obras individuales y colectivas, entre las que destacan *Centros de menores, de onte a hoxe*, *Historia dos dereitos da infancia*, *Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo*, *Psicología jurídica al servicio del menor*, *La interculturalidad pedagógica: Nuevos enfoques, nuevas prácticas*. Es cofundador y presidente de la APEGA.

³ La *Corte Permanente de Arbitraje*, el más antiguo tribunal para la resolución de disputas a nivel internacional, todavía en funcionamiento, fue un producto de la *Convención para la Resolución Pacífica de Disputas* de 1899.

⁴ El Tratado Americano de Soluciones Pacíficas, conocido como Pacto de Bogotá, fue suscrito en Bogotá el 30 de abril de 1948.

Hoy ya no podemos hablar de la mediación en general, sino de mediaciones en particular. La mediación, dependiendo del contexto en que se ejerza, va a estar definida por una serie de modelos que le serán propios a esa área y que no conviene, en muchas ocasiones, trasvasar, so pena de confundir o viciar los fines que se pretenden. El pedagogo ha de poner mucha atención a estos modos particulares de hacer la tarea mediadora a fin de adecuarse en cada momento a las partes actuantes.

A continuación, vamos a reflejar cuáles son esos modos y los espacios en que el pedagogo puede ocuparse de la mediación, ya sea por su posición de compromiso personal con esta tarea, ya por la razón legal que le avala profesionalmente.

LA MEDIACIÓN FAMILIAR EN LA UNIÓN EUROPEA

La UE ha realizado una *Recomendación* sobre la mediación familiar⁵ en la que la define como un proceso por el cual un tercero es aceptado como un mediador, imparcial y neutral, que asiste a las partes en la negociación sobre cuestiones en conflicto, con la vista puesta en que obtengan acuerdos comunes. Las características específicas que determinan los conflictos familiares en los que precisa de un mediador son, según esta directriz, las siguientes:

- Las personas implicadas mantienen unas relaciones interdependientes que continuarán en el tiempo;
- Los conflictos surgen en un contexto emocional difícil que tolera su recrudecimiento;
- La separación y el divorcio hacen mella sobre todos los miembros de la familia, especialmente sobre los niños.

Ante este tipo de situaciones, la mediación familiar se establece como un instrumento que mejora la comunicación entre los miembros de la familia, aminora los conflictos entre las partes en litigio, da lugar a pactos amistosos, asegura la continuidad de las relaciones personales entre padres e hijos, reduce los costes económicos y sociales de la separación y del divorcio para los implicados y para los Estados, y disminuye el tiempo necesario para la solución de los conflictos existentes.

Pero, para la Unión Europea, debe darse una serie de principios, de obligado cumplimiento, en la mediación familiar, cuyo contenido se arbitra del siguiente modo:

1. *Ámbito de aplicación de la mediación.* La mediación queda limitada a los conflictos o crisis que se producen en el seno de la familia (entendiendo por ésta la que se halla unida por vínculos consanguíneos o de matrimonio o entre personas que tienen o han tenido relaciones familiares).
2. *Organización de la mediación.* La mediación debe ser voluntaria para los usuarios, por lo que los Estados de la Unión han de organizarla bien desde el sector público o el privado y velar por la existencia de los dispositivos necesarios que aseguren los procedimientos de selección, formación y cualificación de los mediadores y de normas de *buenas prácticas* que deberán ser elaboradas y seguidas por los mediadores.

⁵ Recomendación N°R (98)1, del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Mediación Familiar. Aprobada por el Consejo de Ministros el 21 de enero de 1998.

3. *Procesos de mediación.* Los procesos de la mediación deben estar regidos por los siguientes criterios:
- Respecto al mediador, éste debe
 - Ser imparcial en sus relaciones con las partes.
 - Ser neutral respecto al resultado del proceso de mediación.
 - Ser respetuoso con los puntos de vista de las partes y preservar su legalidad durante la negociación.
 - Carecer de poder para imponer una solución a las partes.
 - Ser informador de las partes, en los casos adecuados, sobre la posibilidad que tienen de recurrir al consejo conyugal o a otras formas de consejo como modos de regular los problemas conyugales o familiares.
 - Ser especialmente cuidadoso con el bienestar y el interés superior del niño, debiendo de alentar a los padres a concentrarse sobre las necesidades del menor y apelar a su responsabilidad sobre éste.
 - Ser informante de recomendaciones jurídicas, pero sin dar consejo jurídico, debiendo, en los casos apropiados, informar a las partes sobre la posibilidad de consultar a un abogado u otro profesional competente.
 - Respecto a las condiciones en las cuales se desarrolla la mediación, estas deben
 - Garantizar el respeto a la vida privada.
 - Ser confidenciales.

Las discusiones no pueden ser utilizadas con posterioridad, salvo que haya acuerdo entre las partes o cuando estuviese permitido por el derecho nacional.

El eje principal de la mediación es la confidencialidad; por tanto, el informe que el mediador presente a la autoridad judicial deberá contener exclusivamente los acuerdos que han culminado la negociación, pero no ésta.

Para lo que nos interesa de este tema a los pedagogos, las figuras del abogado y del mediador no son unívocas sino complementarias y, por tanto, distintas entre sí. De ahí que el mediador deba remitir a las partes al abogado, cuando así lo estime necesario, no sólo por ser una figura diferente sino por que éste no puede constituirse en representante de ninguno de los sujetos en conflicto.

4. *Acuerdos de mediación.* Los Estados de la UE deberán facilitar la aprobación de los acuerdos de mediación por la autoridad judicial u otra autoridad competente, a la vez que disponer de aquellos mecanismos necesarios para su ejecución conforme a la legislación nacional.
5. *Relación entre la mediación y los procedimientos de la autoridad competente:* La mediación podrá tener lugar en tres momentos:
- a) Antes de iniciarse el proceso de separación y divorcio, con lo que la mediación sería un hecho extrajudicial.
 - b) Durante su tramitación. El acuerdo de mediación se logra una vez interpuesta la demanda de separación o divorcio; por lo tanto, se trataría de permitir que las partes presenten ante el Juez o Tribunal el acuerdo de mediación a modo de propuesta de convenio.

- c) Una vez que haya recaído sentencia firme. En este caso, una de las partes entiende que el juez no ha protegido suficientemente sus intereses, lo que va a motivar nuevas contiendas a fin de pedir la modificación de medidas. Aquí, la función del mediador es ayudar a lograr el acuerdo respecto a una medida concreta ya establecida.

Para introducir estos procesos mediadores, la *Recomendación* sugiere que los Estados establezcan los mecanismos precisos con vistas a “1. Permitir la interrupción de los procesos judiciales pendientes a fin de instaurar la mediación. 2. Asegurar que en este caso la autoridad judicial u otra entidad competente conserve el poder de tomar decisiones urgentes relativas a la protección de las partes o sus hijos, o su patrimonio. 3. Informar a la autoridad judicial u otra autoridad competente de que las partes cumplen o no la mediación y si han llegado o no a un acuerdo”⁶.

6. *Promoción y acceso a la mediación.* La mediación familiar ha de ser publicitada a través de programas de información pública y por medio de otros mecanismos concretos, a fin de permitir que los involucrados puedan examinar si es posible o apropiado instaurar una mediación sobre las cuestiones que son objeto de litigio. En cualquier caso, esta alternativa a la justicia ordinaria no puede atentar contra ningún derecho fundamental de los ciudadanos que accedan a ella.
7. *Otros modos de solución de conflictos.* Los Estados pueden ofrecer otras alternativas a la solución de conflictos.
8. *Cuestiones internacionales.* En cuanto a las relaciones internacionales, se insta a los Estados a que creen aquellos mecanismos de mediación, sobre todo en torno a las cuestiones relativas a los niños, y particularmente en aquellas situaciones relacionadas con la guarda y el derecho de visita cuando los padres viven o van a vivir en Estados diferentes. Esta mediación internacional debe apuntar hacia el logro de un proceso apropiado por el que los padres puedan organizar y reorganizar la guarda y el derecho de visita, o regular las discrepancias debidas a las decisiones inherentes a estas cuestiones. En el caso de un desplazamiento sin derecho o de la retención del niño, no debe utilizarse la mediación internacional si supone riesgo de retrasar el retorno rápido del niño. Por las características de la mediación internacional, los mediadores habrán de poseer una formación complementaria.

LA MEDIACIÓN FAMILIAR EN ESPAÑA

Podría decirse que la necesidad de la mediación familiar en España se inicia con la popularmente conocida como *Ley del divorcio*⁷. Con ella se modificó el Código Civil en materia de Derecho de Familia sobre la base del artículo 32 de la Constitución, por el que se establecía la posibilidad de disolver el matrimonio. Este nuevo rasgo del vínculo matrimonial inauguró el camino para un nuevo procedimiento consensuado entre las partes en este tipo de litigios.

En la forma en que la mediación familiar se conoce y utiliza actualmente, ésta empieza a tener eco en España en los años ochenta. En 1983 se crean los equipos psicosociales ad-

⁶ Apto. V de la Recomendación N°R (98)1, del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Mediación Familiar. Aprobada por el Consejo de Ministros el 21 de enero de 1998.

⁷ Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento que debe seguirse en las causas de nulidad, separación y divorcio.

critos los Juzgados de Familia, lo que tendrá continuidad en los años siguientes con la sensibilización de profesionales de diferentes disciplinas (abogacía, psicología, trabajo social, pedagogía, entre otras) hacia la existencia de la mediación familiar como alternativa a la labor judicial. En 1986, Coy y sus colaboradores publican el primer artículo sobre mediación, tras el que se iniciarán nuevos proyectos y propuestas con el fin de organizar algunas actividades relacionadas con el tema, en el ámbito público, desde una perspectiva extrajudicial y gratuita para los usuarios, mientras que, en el ámbito privado, germina la mediación desde las asociaciones no lucrativas y con referencias puestas en lo institucional, académico y legal (Coy, 2000).

A finales de los años ochenta se crea un servicio de mediación familiar en el País Vasco (Servicio de Mediación a la Familia en Conflicto, de Donosti, en 1988), que intervino en cincuenta y cinco casos; contribuyó a difundir la mediación y recibió una mención honorífica del jurado de los Premios de Infancia de 1989.

A principios de los noventa empiezan a funcionar otros servicios de mediación familiar: uno en Madrid (marzo de 1991, de la Unión de asociaciones familiares -UNAF), dos en Barcelona (mayo de 1991, uno dependiente del Instituto de Trabajo Social y Servicios Sociales -INTRESS- y otro del Instituto Genus). Un segundo servicio de mediación en Madrid fue el Programa de Mediación Familiar dependiente del Centro Psicológico Ápside y la Fundación Familia, Ocio y Naturaleza (FONAT) (Ripol-Millet, 2004).

En el curso de los años noventa se crean, en diferentes partes del territorio español, diversos servicios de mediación. Tales servicios se van estableciendo progresivamente con la idea de que la mediación familiar es necesaria como medida alternativa a la resolución judicial en los procesos de separación y divorcio. También desde diferentes sectores se realizan esfuerzos para difundir la mediación familiar.

En Galicia, el servicio fue introducido a finales de 1994, con carácter experimental, bajo la denominación de Gabinete de Orientación Familiar (G.O.F.). Desde el primer momento, los gabinetes se situaron dentro de los Servicios de Familia, Infancia y Menores de las Delegaciones Provinciales de la Consellería de Familia en A Coruña, Lugo, Ourense y Vigo. Su dotación de profesionales fue multidisciplinar, compuesta por trabajadores sociales, pedagogos, psicólogos y licenciados en Derecho. Tres años más tarde, su labor quedó recogida en la Ley gallega de la familia⁸ al proponer que se deberá ayudar a las familias en sus tareas de integración. Posteriormente, la creación mediante decreto⁹ de los Gabinetes de Orientación Familiar les otorgó la característica de “recurso especializado en el apoyo y promoción de la calidad de vida de las familias, y en la atención de las diferentes situaciones problemáticas, o de riesgo, que por su naturaleza puedan estar asociadas a procesos de desintegración familiar”, una definición que se trasladará, posteriormente, al Decreto 42/2000¹⁰. Los principios por los que se rigen los G.O.F. son los mismos que los reconocidos para otros servicios similares: universalidad, gratuidad, confidencialidad, voluntariedad, neutralidad y no interferencia.

⁸ Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia. D.O.G. n° 118, 20/6/1997.

⁹ Art. 9 del Decreto 279/1997, de 1 de octubre, por el que se regulan los Gabinetes de Orientación Familiar. D.O.G. n°195, 09/10/97.

¹⁰ Art. 9 del Decreto 42/2000, de 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia.

En Valencia será la Asociación para el Desarrollo de la Mediación y Arbitraje de la Comunidad Valenciana la que promueva un Servicio de Orientación y Mediación Familiar. Actualmente es la Asociación de Operadores Familiares y Sociales la que está prestando este servicio subvencionado por la Consejería de Bienestar Social. También en Valencia se ubica la Oficina de Ayuda de Víctimas del Delito (OAVD), de carácter público, dependiente de la Generalitat Valenciana y que inició sus tareas en 1994. En Alicante se dispone del Servicio de Mediación Familiar, también de carácter público pero atendido por la asociación EMAUS, y también subvencionado por la Consejería de Bienestar Social.

En el País Vasco se puso en marcha una de las experiencias pioneras en España, creada por la Consejería de Justicia del Gobierno Vasco, desarrollando una mediación familiar como Servicio Público encuadrado dentro de la categoría de Servicio de Interés Público (Osma & Loza, 1999).

Otra de las experiencias que está funcionando desde 1997 es la del Servicio de Mediación Familiar, dependiente del Instituto Aragonés de la Mujer.

A pesar de los avances de algunas comunidades en el tema de la mediación familiar, hasta hoy, España no cuenta con una regulación estatal sobre este tipo de mediación, que queda, así, supeditada a la existencia de legislaciones autonómicas, como la de Cataluña, que fue la primera Comunidad Autónoma en hacerla¹¹ y que ya la tiene regulada mediante decreto del 2002¹². Por su parte, Galicia también ha promulgado su *Ley de Mediación Familiar*¹³, pero de ésta hablaremos más adelante. Con posterioridad, ha sido establecida la *Ley valenciana*¹⁴, en la que se observa la mediación como un procedimiento extrajudicial o recurso complementario, sin atribuirle en ningún caso efectos procesales. Y, por último, en el año 2003, la de la Comunidad Canaria¹⁵. En otras comunidades, hay proyectos de ley, como es el caso de la de la Comunidad de Madrid, que se plantea aprobarla en 2005.

¹¹ Ley de Mediación Familiar de Cataluña, 1/2000, de 15 de marzo.

¹² Decreto 139/2002, de 14 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 1/2001, de 15 de marzo, de mediación familiar de Cataluña.

¹³ Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la Mediación Familiar (D.O.G. 117, 18/06/01).

¹⁴ Ley 7/2001, de 26 de noviembre, reguladora de la Mediación Familiar en el ámbito de la Comunidad de Valencia (D.O.G.V nº. 4138 de 29.11.01).

¹⁵ Ley 15/2003, de 8 de abril, de la mediación familiar (BOC de 6 mayo 2003).

Cuadro 1.- Comparación de los elementos básicos en la legislación sobre la mediación familiar

Ley	Sujeto	Objeto	Fin	Características
UNIÓN EUROPEA R(98)	- El mediador.	- Asistir a las partes en la negociación sobre las cuestiones que son objeto de litigio, con el fin de conseguir acuerdos comunes.	- Mejorar la comunicación familiar. - Reducir los conflictos, costes económicos y sociales de separación y divorcio y tiempo de la resolución. - Facilitar acuerdos amistosos. - Asegurar las relaciones paterno filiales.	- Imparcialidad y neutralidad.
CATALUÑA Ley 1/2001, de 15 de marzo	- Centro de Mediación Familiar de Cataluña, adscrito al Departamento de Justicia. - Colegios Profesionales. La persona mediadora ha de ejercer como abogado, psicólogo, trabajador social, educador social o pedagogo colegiado.	- Regular la mediación familiar y Colegios profesionales acreditados, como medida de soporte a la familia y método de resolución de conflictos para evitar los procedimientos judiciales y poner fin a los ya iniciados.	- Institucionalizar la mediación familiar. - Promocionar la mediación.	- Voluntariedad, imparcialidad, confidencialidad, apoyo a las personas mediadoras y carácter personalísimo.
GALICIA Ley 4/2001, de 31 de mayo	- Personas mediadoras inscritas en el Registro de mediadores con experiencia profesional, formación específica según se reglamente. En todo caso, serán expertos en actuaciones psico-socio familiares.	- Intentar solucionar los conflictos que puedan surgir en supuestos de ruptura matrimonial o de pareja.	- Asesoramiento, orientación, consecución de un acuerdo mutuo o aproximación de las posiciones de las partes en conflicto.	- De la institución: Privilegia el interés superior y bienestar de los hijos - Auxilio, apoyo o propuesta de soluciones en negociación. - Antiformalismo, flexibilidad, inmediatez, confidencialidad y secreto. - De la persona mediadora: Imparcialidad y neutralidad
VALENCIA Ley 7/2001, de 26 de noviembre	- Centros de mediación: Entidad sin personalidad jurídica propia. Adscrita a la Dirección General de Familia y Adopciones. Colegios de Abogados de Valencia. Colegio Oficial de Psicólogos. - Persona mediadora: abogado, psicólogo o persona física con experiencia profesional. Formación específica de su colegio profesional. - Cualidades personales y profesionales. - Calificado Apto por su Colegio. - Profesional o Comunidad. - No podrán actuar en procedimiento judicial posterior por deber de confidencialidad.	- Apoyo a la familia en las situaciones conflictivas recogidas en esta Ley, evitando procedimientos judiciales, poniendo fin a los iniciados y que pueda aprobarse ante la Autoridad judicial la resolución conseguida mediante la mediación.	- Dar solución a los litigios matrimoniales.	- Funciones de los Centros: Fomentar y difundir la mediación. Estudiar las técnicas. Controlar a las personas mediadoras. - Homologar la formación. Evaluar los procesos de mediación. Gestionar el derecho a la gratuidad. Designar a la persona mediadora. - Resolver las cuestiones organizativas. - Elaborar informes.

LA MEDIACIÓN FAMILIAR EN GALICIA

El Decreto 159/2003, de 31 de enero, regula, entre otros aspectos, la figura del mediador familiar en Galicia, aceptando, desde su preámbulo, que ésta es un “elemento clave y vertebrador de la institución de la mediación familiar”. Esta prestación ha de ser gratuita¹⁶, confidencial, y las partes habrán de mantener su compromiso de respeto a las actuaciones promovidas por la persona mediadora, y una posición de colaboración y apoyo permanente a sus funciones.

En el capítulo II del citado decreto se exponen las tareas que desempeñarán estos profesionales especializados: cooperación y auxilio a aquellas personas que tienen o tuvieron una relación familiar, para ofrecerles una solución pactada a su problemática matrimonial o de pareja, en el marco de lo previsto en el artículo 2 de la Ley 4/2001¹⁷, esto es, cuando sean “requeridos voluntariamente y aceptados en todo caso por las partes en condición de mediador”.

El Decreto 159/2003 concreta estas condiciones del ejercicio de la actividad de mediación en la obtención de la habilitación para poder inscribirse en el registro de mediadores en las siguientes circunstancias:

“Ser titulado en derecho, psicología, pedagogía, psicopedagogía, trabajo social o en educación social.

Haber desarrollado, al menos durante los dos años inmediatamente anteriores a la solicitud de habilitación para la inscripción, actividades profesionales en el campo psico-socio-familiar.

Estar en posesión de las licencias o autorizaciones pertinentes para el ejercicio de su actividad profesional y, en su caso, inscrito en su colegio profesional” (Art. 3.2).

La realidad actual de los mediadores familiares gallegos es que el cupo de pedagogos es mínimo frente al de otros colectivos. De hecho, de los 225 titulados inscritos a principios de 2005 sólo 6 son pedagogos, mientras que 146 son licenciados en Derecho, 50 psicólogos, 9 educadores sociales, 2 psicopedagogos y 2 trabajadores sociales.

PUNTO DE ENCUENTRO FAMILIAR: OTRO DISPOSITIVO DE LA MEDIACIÓN FAMILIAR

Desde la perspectiva de aportar soluciones a los conflictos familiares, las comunidades autónomas españolas han visto la idoneidad de disponer de una unidad de atención de apoyo a la familia, que les permita mantener y proseguir su relación con los hijos, y a éstos y a sus familiares conservar de la forma más adecuada posible el ejercicio del derecho de visita. Estos dispositivos se caracterizan por ser un lugar neutral destinado a facilitar el cumplimiento de las medidas acordadas por los juzgados de familia u otras instituciones, respecto al derecho de visita o a la relación entre el menor y sus progenitores y familiares. Los PEF buscan favorecer y hacer posible que los hijos e hijas puedan renovar o mantener la relación cuando el encuentro con uno de los progenitores, debido a la problemática de la separación o divorcio, se ha convertido en un conflicto permanente, por lo que queda interrumpido el derecho de visita o éste toma un cariz perjudicial para las partes.

¹⁶ El decreto dispone que esta gratuidad está sujeta a que las personas reúnan, o puedan reunir, la condición de ser beneficiarias del derecho de asistencia jurídica gratuita establecida en la Ley 1/1996, de 10 de enero, de Asistencia Jurídica Gratuita, que será determinada por la Consellería competente en materia de familia. En cualquier otro caso, el importe del servicio habrá de ser abonado por los interesados, con arreglo a las tarifas establecidas en la legislación vigente.

¹⁷ Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la Mediación Familiar (D.O.G. 117, 18/06/01).

La base legal que refrenda su labor se encuentra diseminada por diversas normas tanto estatales (Constitución Española¹⁸, Código Civil¹⁹, Ley de Enjuiciamiento Civil²⁰ y Ley de protección jurídica del menor²¹) como internacionales (Convención de los Derechos del Niño²² y Recomendación del Consejo de Europa nº R(98) del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la Mediación Familiar²³). En la Recomendación del Consejo, se hace alusión al punto de encuentro en su exposición de motivos, al señalar que se han de proteger los intereses del niño y su bienestar especialmente en aquellas situaciones en que existan problemas de custodia y derecho de visitas.

Para que unos padres puedan acceder a un punto de encuentro es necesario que haya una decisión judicial, una derivación de los servicios sociales básicos o especializados de atención a menores y familias o un acuerdo en común por parte de ambos progenitores. Para las visitas se instauran una serie de normas de estricto cumplimiento para las partes, puesto que en todo momento se ha de garantizar la confidencialidad del contenido de la visita, que solamente interesa a los progenitores y a los menores, sin perjuicio de los informes que se emitan relativos a la evolución de su observancia o de las incidencias que se puedan producir. Estas normas básicas están cimentadas en el respeto al interés superior del menor. Todas las personas que se encuentren en el punto de encuentro deberán mantener una conducta respetuosa y cívica sin que se permita ningún tipo de alteración en la normal convivencia de menores y adultos. El uso de medios de grabación audiovisual está prohibido y los teléfonos móviles sólo podrán utilizarse en circunstancias de comunicación personales de emergencia y siempre que no atenten contra la intimidad de los demás usuarios o las normas de punto de encuentro.

Por otra parte, la tarea de los profesionales responsables de los puntos de encuentro queda formalizada en brindar apoyo y acompañamiento a los solicitantes y que sus reuniones se hagan en unas condiciones lo más adecuadas posibles para la protección de las relaciones entre las partes. Este personal está formado por profesionales de distintos campos, con una formación específica en mediación y puntos de encuentro familiar. Como se puede observar, esta labor sitúa a los pedagogos en un lugar preferente, tanto por su conocimiento del quehacer educativo familiar como por el apoyo que les pueden dar a los padres para que vayan introduciendo ciertas pautas educativas que les ayuden a superar la situación dramática en la que se encuentran.

La red gallega está compuesta por siete puntos de encuentro situados en las principales ciudades de Galicia: A Coruña, Lugo, Ourense, Pontevedra, Ferrol, Santiago y Vigo. Están gestionados por entidades colaboradoras de la administración autonómica, debidamente inscritas en el Registro da Consellería de Familia como entidades privadas sin ánimo de lucro, que garantizan, en todo caso, la utilización pública del servicio. La composición profesional es multidisciplinar y participa un mínimo de dos expertos en intervención psicofamiliar, derecho de familia y mediación familiar.

¹⁸ Artículo 39.

¹⁹ Artículos 94, 154, 158 y 173.4.

²⁰ Artículo 776.

²¹ Artículos 2 y 11.2 letras b) y c).

²² Artículo 9.

²³ Adoptada por el Comité de Ministros el 21 de enero de 1998, en la 616ª reunión de los Delegados de los Ministros.

En la actualidad, los puntos de encuentro disponen de una federación estatal con sede en Valladolid.

Los resultados obtenidos señalan que este módulo relacional satisface en buena medida las expectativas de los usuarios, lo que se está teniendo muy en cuenta por las Administraciones para la creación de nuevos servicios.

LA MEDIACIÓN PARA LA RESOLUCIÓN NO PENAL DE CONFLICTOS JUVENILES

En los países más avanzados, se ha experimentado un incremento en cuanto a la conflictividad de los jóvenes con las normas sociales durante las últimas décadas. En la mayoría de las ocasiones, estas colisiones no pasan de ser más que pequeñas escaramuzas en el proceso de crecimiento de los adolescentes, pero que muchas veces son magnificadas como señales de violencia y transgresión por los medios de comunicación, con lo que se crea una alarma social injustificada pero real. Se trata de unos problemas que un sistema penal juvenil en crisis no ha sabido atajar correctamente, debido a que, como señalan Dapena & Martín (1998), “la privación de libertad como paradigma de la respuesta penal, ha sido el elemento más controvertido. Así mismo la lentitud del aparato judicial y la distancia de las leyes penales con respecto a una realidad social cambiante y dinámica”.

Las soluciones penales habituales no han sido concluyentes en términos de acabar o, cuando menos, aliviar la problemática juvenil. Sólo a partir de abrir propuestas como la mediación en los conflictos o la reparación del daño a la víctima, como alternativas posibles al sistema judicial tradicional de sanciones, se están consiguiendo unos resultados eficaces para disminuir la reincidencia en el delito entre los jóvenes.

La primera experiencia de mediación con jóvenes infractores en España tuvo lugar en Cataluña en 1990. Desde entonces, la mediación entre el autor juvenil del delito y su víctima se ha convertido en una experiencia que se ha ido trasladando a distintas comunidades autónomas españolas y que, por fin, ha resultado definitivamente afianzada desde que ha sido incluida en el catálogo de la Ley 5/2000 (Art. 19.2): “se entenderá producida la conciliación cuando el menor reconozca el daño causado y se disculpe ante la víctima, y ésta acepte sus disculpas, y se entenderá por reparación el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquéllos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva. Todo ello sin perjuicio del acuerdo al que hayan llegado las partes en relación al ejercicio de la acción por responsabilidad civil derivada del delito o falta, regulada en esta Ley”. Para esta actividad mediadora se ha facultado al equipo técnico de los Juzgados de Menores, que deberá informar al Ministerio Fiscal de los compromisos que hayan adquirido las partes y de su grado de cumplimiento.

Ana Nogueres plantea que esta medida proporciona varios tipos de beneficios, tanto para los menores como para las víctimas (Nogueres, 2004). Así, para los menores infractores, dice, la mediación se va constituir en un proceso de responsabilización, de reflexión sobre la conducta y de toma de conciencia del otro, además de un medio por el que la culpa se dramatiza, y se previene su reincidencia en posteriores delitos. En cuanto a la víctima, esta autora señala que la mediación le va a suponer una reducción, alivio, o solución de algunos de los daños que se le han producido y una disminución del efecto de victimización que se da en estos casos. La mediación se convierte para ambos en un lugar de atención y escucha, de información y reparación.

La mediación del pedagogo en esta fórmula parece, también, fundamental, en tanto que la inadaptación del joven es, en todo momento, un proceso de educación desviado y, por tanto, lo que se trata de introducir con la mediación entre el agente y el perjudicado por el delito es una respuesta educativa normalizadora que reconduzca el comportamiento desajustado: la reeducación del menor y su resocialización con el apoyo de la víctima. Pero el reglamento de la Ley 5/2000²⁴, en su artículo 4, dice que los equipos técnicos de los Juzgados encargados de esta misión “estarán formados por psicólogos, educadores y trabajadores sociales cuya función es asistir técnicamente en las materias propias de sus disciplinas profesionales a los jueces de menores y al Ministerio Fiscal, elaborando los informes, efectuando las propuestas, siendo oídos en los supuestos y en la forma establecidos en la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores, y, en general, desempeñando las funciones que tengan legalmente atribuidas”. Esta referencia taxativa a los profesionales a los que se les confía esta labor deja, en primera instancia, a los pedagogos fuera de un marco de actuación que les es propio: la reeducación. Pero, pese a esta previsión inicial, su composición no parece ser la misma en todas las comunidades autónomas. Así, en la de Madrid, por ejemplo, sus equipos “se componen de un técnico territorial, responsable del grupo; sicólogo, trabajador social, pedagogo y un abogado asesor” (Urbano Castrillo, 2001). Por tanto, desde nuestro punto de vista, parece que es oportuno, por un lado, que se puedan introducir más técnicos y, por otro, que la labor se les pueda encomendar a otros de mayor cualificación, lo que incidirá en una mejora de las actividades de los equipos y, en consecuencia, en una mejora de la calidad de las respuestas del sistema penal juvenil.

LA MEDIACIÓN ESCOLAR

La historia de la mediación escolar, aunque breve, ha sido muy intensa. Así, podemos ver cómo, en Estados Unidos, la resolución de conflictos en instituciones educativas se inició en los años 60 con dos movimientos diferentes: el de la cultura de paz y justicia y el del aprendizaje cooperativo en el aula. En las dos décadas siguientes se promocionaron los programas formales de mediación y se consolidaron en múltiples escuelas tanto en los propios EEUU como en otros Estados de carácter anglosajón: Inglaterra, Nueva Zelanda o incluso Canadá (Van Slyk & Stern, 1996). En torno a todo este proceso expansionista empezaron a crearse las primeras asociaciones y centros de coordinación de experiencias como la Asociación Nacional para la Mediación en la Educación, Educators for Social Responsibility, etc.

Pero, en el ámbito escolar, la mediación es sólo uno de los procedimientos que pueden ser utilizados para remediar los problemas de convivencia. Otros procedimientos por los que, con más o menos frecuencia, se previenen, controlan o superan sus conflictos son:

- La asamblea o reunión periódica del grupo de clase. A través de ella se debate el cumplimiento de las normas por parte del grupo, el clima de las relaciones existentes o cualquier otra cuestión que pueda surgir tanto en la clase como en el centro.
- El círculo de calidad. Este formato promueve la formación de un grupo específico de alumnos que plantea y examina un problema, lo investiga y propone soluciones que deberán comunicarse a la dirección del centro, para su revisión y puesta en marcha.

²⁴ Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 30/08/2004).

- El círculo de tiempo de calidad. Con esta fórmula lo que se persigue es responsabilizar a un grupo de alumnos y a algún adulto para que mantengan reuniones con el fin de revisar diversas facetas de la convivencia en el centro y dialogar sobre ellas.
- Las comisiones de alumnos. Son otro modo de encargarles a éstos temas específicos relacionados con el problema.

De cualquier forma, a favor de la mediación está el que se ha revelado como una de las técnicas más eficaces y de mayor difusión durante las últimas décadas para la solución de tensiones. Pero, aun cuando estemos hablando de una técnica concreta, debemos recordar, como señalan Cowie & Sharp (1996) que existen, al menos, tres tipos de sistemas de mediación escolar:

- Sistema de ayuda. Con él se busca que el alumno adecue sus habilidades al reconocimiento de los problemas de sus compañeros y pueda, así, prestarles ayuda en su vida diaria. Los alumnos se integran en los grupos como supervisores o, lo que es lo mismo, para hacer las veces de sus tutores. Sus parcelas de intervención están, principalmente, en los recreos, en la integración de los nuevos estudiantes llegados al centro, etc. Su valor primordial está en su capacidad para ofrecerles su apoyo emocional y amistad.
- Alumno consejero. Este segundo sistema de mediación supone un nivel superior de complejidad, por la formación que requiere en la obtención de habilidades de comunicación y de “escucha activa”. Los alumnos consejeros tienen una actuación de carácter preventivo en situaciones de riesgo ya que su misión es la de escuchar los problemas de unos compañeros con otros o con los profesores.
- Mediadores escolares. Es el nivel más complejo de la mediación escolar, lo que advierte de la necesidad de que los mediadores hayan de poseer unas habilidades sociales de comunicación y de resolución de conflictos también mayores. La intervención que realizan es de prevención secundaria o terciaria. Su valor más original es el de pretender producir un cambio sustancial en la cultura del diálogo, la negociación y la resolución de conflictos dentro de su marco de operaciones.

En España, según Uranga (s.f.), el primer programa partió del Centro de Investigación para la Paz Gernika Gogoratuz, en 1993. Hoy en día, la tarea de la mediación empieza a ser habitual en los centros escolares de nuestro país, puesto que se ha comprobado que este tipo de estrategia de resolución de conflictos favorece el logro de la paz social en la escuela, además de permitir que se elabore un sentido de la cooperación y de la relación entre los componentes de la comunidad escolar más fuerte, lo que, a su vez, ayuda a disminuir la tensión y la hostilidad en las aulas y forja, desde un sentido colectivo, el pensamiento crítico y las habilidades sociales para la solución de problemas de la vida cotidiana de los alumnos; en definitiva, incrementa la participación de los estudiantes y su capacidad para expresar su liderazgo en el grupo y la autoestima entre sus miembros.

Para el mediador escolar existe una serie de principios básicos a los que debe someter sus actuaciones:

1. Apreciar y comprender cuáles son los problemas de la discusión entre las partes.
2. Revelar a éstas que conoce y entiende sus problemas.

3. Crear dudas respecto a la validez de las posiciones que tienen asumidas.
4. Sugerir, a partir ello, enfoques alternativos a los problemas.

A pesar de que la misión del mediador escolar es una tarea que se le puede asignar tanto a los adultos como a los niños o jóvenes, parece que es una función que debe ser, si no ejecutada, si, al menos, coordinada por el pedagogo del centro, contando para este cometido con la colaboración de la comunidad educativa, de modo que, en cada momento, se consiga, entre todos, elegir para cada problema a aquella persona que cuente con unas mayores garantías para conciliar a las partes en conflicto.

El pedagogo tiene también el cometido de ejercitar a los mediadores en aquellas pautas por las que los acuerdos suelen fructificar y mantenerse. A mediar también se aprende, aunque para ello se requiera un soporte personal previo, que Rosario Ortega y Rosario del Rey basan en los siguientes criterios:

- “Debe ser una actividad voluntaria y deseada por el candidato/a.
- Deben ser consideradas las actitudes y habilidades sociales.
- Son importantes actitudes de solidaridad y capacidad de diálogo.
- Es necesaria la disponibilidad de tiempo, tanto para el entrenamiento como para el desarrollo de mediaciones futuras.
- Es interesante que el potencial mediador/a sea un chico/a bien aceptado socialmente.
- No es exigible la condición de líder, pero sí la de ser una persona que goza de aceptación social.
- Es muy recomendable un buen nivel de autoestima o el reconocimiento de que es importante luchar por ello.
- Es exigible la aceptación de las características y normas básicas del programa institucional de mediación” (Ortega & Rey, 2002).

LA MEDIACIÓN INTERCULTURAL

La mediación intercultural tiene como objetivo fundamental favorecer la integración social de la población inmigrante en un país determinado y buscar el entendimiento entre las mayorías y las minorías. La necesidad de abordar la problemática de estas poblaciones, cuyo volumen y diversidad se ha incrementado de forma notable durante los últimos años, supone intentar superar las dificultades de acceso a los recursos públicos, potenciar su participación social y disponer de un adecuado conocimiento de sus carencias, problemas y necesidades, para superarlas y conseguir su plena integración.

La figura del mediador intercultural se define en torno a una formación específica en temas de inmigración, interculturalidad y mediación, puesto que su labor de intermediación entre la población inmigrante y las instituciones, entidades y recursos públicos y privados autóctonos debe ser lo más fluida posible. Se trata, pues, de un especialista en mediación comunitaria en contextos de multiculturalidad, de un eslabón que aproxima a las partes para que haya un conocimiento mutuo, que debe ser expresado en todos los ámbitos de la vida cotidiana.

El mediador intercultural se convierte, de este modo, en un profesional al que se le exige el cumplimiento de unas determinadas funciones, que podrían ser expresadas en los siguientes apartados:

1. Función de promoción de la comunicación entre los técnicos institucionales (trabajadores sociales, educadores, psicólogos, maestros, etc.) y las minorías culturales, que se arbitrará a través de:
 - Primera acogida y acompañamiento a aquellos inmigrantes que así lo requieran a las oficinas donde deban informarse y hacer trámites, y derivaciones a los técnicos y departamentos pertinentes en cada caso.
 - Sensibilización de las partes implicadas.
 - Labores de traducción e interpretación lingüística.
 - Interpretación y contextualización de los códigos socioculturales.
 - Apoyo individualizado a los usuarios, grupos y entidades, y a los profesionales del servicio de referencia.
2. Función de fomento de la cohesión social entre los usuarios del centro o servicio, a través de
 - Dinamización de los grupos de inmigrantes e incorporación de inmigrantes a entidades cívicas (asociaciones de vecinos, de padres de alumnos, de mujeres, de jóvenes, deportivas, culturales, etc.) para que colaboren con ellas de forma estable y continuada.
 - Impulso hacia la difusión mutua de valores.
 - Contribución a la mejora y extensión de la información, elaborando, traduciendo y divulgando materiales informativos.
 - Mediación en tensiones y resolución de conflictos.
3. Función de facilitador de la autonomía e inserción social de los inmigrantes, que conseguirá por medio del:
 - Fomento de la autoestima y la participación.
 - Impulso a la organización social de los inmigrantes.
 - Labor de sensibilización positiva de la sociedad receptora.
 - Información y promoción de la defensa de derechos y deberes.
 - Fomento a la ayuda mutua entre individuos y grupos.
4. Otras funciones:
 - Elaboración de documentos.
 - Diseño, seguimiento y evaluación de iniciativas comunitarias e interculturales.
 - Diagnóstico y análisis.
 - Presentaciones en jornadas de solidaridad.
 - Redacción de informes.
 - Reuniones de trabajo (en Servicios Sociales, con entidades, internas, etc.).

Para el contexto español, la figura profesional del mediador intercultural es bastante novedosa, aunque ya hay colectivos profesionales que se han puesto a trabajar en ello con verdadero entusiasmo. Sin embargo, en Europa, este mediador “ha ido adoptando diferentes matices y denominaciones a lo largo de un periodo de tiempo de implantación de esta figura: “*linkworkers*” o “trabajadores de enlace” (Inglaterra, Suecia, etc.); “mediadores lingüístico-culturales” (por ejemplo, en ciudades italianas como Turín y Venecia); “mediadores culturales” (en muchos otros lugares)” (Jiménez Romero, 2003: 42). En el último plan de empleo francés, por ejemplo, se registran categorías como el “mediador vecinal” o “agente comunitario”. En la literatura especializada y en los programas se distingue el mediador “natural” y el “institucional” o profesionalizado. En Londres se distinguen tres tipos de equipos de mediación: “orientados a la comunidad”, “orientados a la institución” o “en posición intermedia”.

Ya hemos puesto en evidencia en otra parte la gran tarea que hay que hacer en España en relación con el tema de la interculturalidad (Suárez Sandomingo, 2004). La realidad socioeconómica española requiere de procedimientos culturales y educativos adaptativos para las nuevas generaciones migratorias. Se trata de unos procesos en los que los pedagogos tienen mucho que aportar aunque son estrategias en las que se han visto poco implicados hasta el momento; el reconocimiento tanto de las autoridades y de la sociedad, en general, hará, primero de forma urgente y a continuación de modo más reflexivo, que se vayan incorporando nuevos procesos y nuevos dispositivos atencionales que incorporen de forma no traumática a las poblaciones recién llegadas. Desde los propios centros educativos o desde contextos sociales más amplios esta tarea le corresponde en toda su diversidad al pedagogo, que servirá de puente entre todos los agentes de los diversos contextos: madres/padres, alumnos, centros, etc. Entendemos que cualquier persona pueda ejercer el rol de mediador, independientemente de su origen o nacionalidad; sin embargo, no entendemos la mediación como una capacidad innata, por lo que sería necesaria una formación específica, de modo que, tal vez, la formación debiera recaer en el pedagogo, como dinamizador de las relaciones entre los distintos agentes escolares y sociales, lo que, en suma, es su posicionamiento real de la tarea educativa dentro del contexto social, máxime si entendemos con García & Barragán (2003), la interculturalidad como una “herramienta para comprender la diversidad cultural y para relacionarse con ella”.

EN CONCLUSIÓN

La tarea del pedagogo no debe quedar limitada o circunscrita al ámbito puramente educativo del sistema reglado, sino que debe abrirse a nuevas demandas sociales en las que por su formación y experiencia tienen plena cabida.

Ponerse al día en todos estos procesos debe de ser una de las actuaciones prioritarias de las asociaciones de pedagogos, además de un acicate para la creación de nuevos foros de reflexión y de experimentación entre los profesionales de la Pedagogía.

La mediación (familiar, penal juvenil, intercultural, etc.) es un terreno abonado para nuevas y muy procedentes experiencias y teorías pedagógicas, al igual que ocurre con la adopción, la gerontología, etc., prácticas socioeducativas todas ellas, que, por su relevancia social, los pedagogos deben aceptar como un reto para impulsar nuevos procesos de mejora y de apoyo a la sociedad en la que viven y para la que trabajan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cowie, H. & S. Sharp (1996): *Peer Counselling in Schools*. Londres.
- Coy, A. (2000): “La mediación en España”. En *Apuntes de Psicología* (2 y 3): 199-217.
- Dapena, J. & J. Martín (1998): *La mediación penal juvenil en Cataluña*. Barcelona. Dirección General de Medidas Penales Alternativas y de Justicia Juvenil.
- Deklerck, J. (s.f.) “¿De una técnica de mediación a una cultura de la vinculación? Algunas consideraciones sobre los desarrollos de la mediación en Europa”. En *La mediació comunitària: municipi, comunitat i conflicte*. Document Pi i Sunyer 24. Fundació Carles Pi i Sunyer d’Estudis Autonòmics i Locals. Barcelona.
- García, F. J. & C. Barragán (2003): *Mediación intercultural en sociedades multiculturales. Hacia una nueva conceptualización*.
<http://www.equal-alameda.org/DOCUMENTS/Intervention%20Castano.doc>
http://www.comadrid.es/pres_serv_juridicos/revista_juridica/numero9/comentario4.htm#_ftn16.
- Nogueres, A. (2004): *La mediación en el ámbito penal juvenil*.
<http://www.eduso.net/res/?b=4&c=24&n=82>.
- Ortega, R. & R. del Rey (2002): “Aprender a pedir ayuda: mediación en conflictos”. En Cruz Roja Juventud (coords./eds.) *Estrategias educativas para la prevención de la violencia: Mediación y diálogo*.
- Osma, M. A. & S. Loza (1999): “Mediación familiar: Experiencias y reflexiones desde el ámbito público”. *Anuario de Sexología A.E.P.S.* (5): 85-99.
- Ripol-Millet, A. (2001): *Familias. Trabajo social... y mediación*. Barcelona. Paidós.
- Ripol-Millet, A. (2004): *Situación actual de la mediación familiar en España*. Universidad de Verano Rafael Altamira.
<http://www.ua.es/univerano/cursos2004/mediacion/ripolmilletconf.pdf>.
- Six, J. F. (1997): *Dinámica de la mediación*. Barcelona. Paidós.
- Suárez Sandomingo, J. M. (2004): “Estado actual de la integración escolar y social de los jóvenes inmigrantes en España”. En J. M. Suárez Sandomingo (coord.): *La interculturalidad pedagógica: nuevos enfoques, nuevas prácticas*. Lugo. Axac.
- Uranga, M. (s.f): “Mediación, negociación y habilidades para el conflicto en el marco escolar”. Centro de Investigación por la Paz Guernika Gogoratuz.
- Urbano Castrillo, E. de (2001): “Los equipos técnicos en la ley penal del menor”. En *Revista jurídica de la Comunidad de Madrid*, 9 enero-abril.
- Van Slyck, M. y M. Stern (1996): “La resolución del conflicto en marcos educativos: evaluación del impacto de los programas de mediación paritarios”. En K. G. Duffy, J. Grosch & P. Olczak (eds.): *La mediación y sus contextos de aplicación*. Barcelona. Paidós.

Legislación

- Ley 30/1981, de 7 de julio, por la que se modifica la regulación del matrimonio en el Código Civil y se determina el procedimiento a seguir en las causas de nulidad, separación y divorcio.
- Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia. (D.O.G. nº 118, 20/6/1997).

Decreto 279/1997, de 1 de octubre, por el que se regulan los Gabinetes de Orientación Familiar (D.O.G. nº. 195, 09/10/97)

Recomendación Nº R (98)1, del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre la Mediación Familiar. Aprobada por el Consejo de Ministros el 21 de enero de 1998 en la 616ª reunión de los Delegados de los Ministros.

Decreto 42/2000, do 7 de xaneiro, polo que se refunde a normativa reguladora vixente en materia de familia, infancia e adolescencia

Ley 1/2000, de 15 de marzo, de Mediación Familiar de Cataluña,

Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la Mediación Familiar (D.O.G. 117, 18/06/01).

Ley 7/2001, de 26 de noviembre, reguladora de la Mediación Familiar en el ámbito de la Comunidad de Valencia (D.O.G.V nº. 4138 de 29.11.01)

Decreto 139/2002, de 14 de mayo, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 1/2001, de 15 de marzo, de mediación familiar de Cataluña

Ley 15/2003, de 8 de abril, de la mediación familiar. (BOC de 6 mayo 2003)

Real Decreto 1774/2004, de 30 de julio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores (BOE 30/08/2004).

A mediación educativa nas actuacións xudiciais xuvenís

Duarte Crestar Pena²⁵

Na actualidade, ven regulada pola Lei 5/2000 Reguladora da Responsabilidade Penal do Menor, pero xa conta no conxunto do Estado español cunha certa traxectoria, aínda que de xeito notablemente irregular, cursada ao longo destes anos atrás ao abeiro de normativa estatal, así como dun relativamente importante corpo xurídico de carácter internacional. En Galicia, a día de hoxe, hai que referir que, polo de agora, a experiencia realizada é tímida.

A Lei orgánica 5/2000 recolle a posibilidade de levar a cabo a conciliación entre o menor e a vítima, tanto na fase de instrución (artigo 19) como durante a execución das medidas (artigo 51).

O artigo 19, entre outras cousas, establece:

“...poderá o Ministerio Fiscal desistir da continuación do expediente, atendendo á gravidade e circunstancias dos feitos e do menor, de modo particular á falta de violencia ou intimidación graves na comisión dos feitos, e á circunstancia de que ademáis o menor se conciliase coa vítima ou asumise o compromiso de reparar o dano causado á vítima ou ao prexudicado do delito, ou se teña comprometido a cumprir a actividade educativa proposta polo equipo técnico no seu informe.”

“...entenderase producida a conciliación cando o menor recoñeza o dano causado e se desculpe ante a vítima, e ésta acepte as súas desculpas, e entenderase por reparación o compromiso asumido polo menor coa vítima ou prexudicado de realizar determinadas accións en beneficio de aqueles ou da comunidade, seguido da súa realización efectiva.”

O artigo 51, no seu punto 2, establece: “A conciliación do menor coa vítima en calquer momento que se produza o acordo entre ambos a que se refire o artigo 19 da presente lei, poderá deixar sen efecto a medida imposta...”

Como preámbulo mencionaremos que o punto de partida se fixa nunha pretensión de concebir a infracción penal como un conflito que enfronta nun determinado momento a dúas partes, a infractora máis a vítima. O delito entenderíase como expresión dun conflito; en tanto que tal, o sistema de xustiza penal pode tomar en consideración a solución que lle poidan dar as partes directamente implicadas nel: a vítima máis o infractor. A mediación iría orientada a que esta solución poida ter lugar. Inseríndose no modelo da xustiza reparadora, a importancia da pena cédelle terreo á conciliación entre as dúas partes máis á reparación do dano.

²⁵ Duarte Crestar Pena é pedagogo pola Universidade de Santiago de Compostela e coordinador do Equipo de Apoio a Medidas en Ourense da Asociación Centro Trama.

Seguindo a García de Pablos²⁶, a obtención dun maior éxito na prevención do delito presumiblemente non haberá de descansar tanto en mellorar a eficacia do sistema penal, nin en aumentar a súa capacidade reactiva, como en potenciar políticas preventivas, diminuír a intervención penal e coordinar de xeito eficaz as reaccións informais no ámbito da resolución extraxudicial de conflitos entre vítima e infractor/a, coas máis formais no ámbito penal.

No contexto penal español, a xustiza penal de adultos, imbuída no principio de legalidade en sentido estrito, non contempla de xeito específico a mediación senón como forma de reparar á vítima, para o que establece diferentes posibilidades e consecuencias xurídicas, pero a xustiza xuvenil sí permite a desxudicialización e a aplicación do principio de oportunidade, observando unha ampla vía de participación, diálogo, reparación e responsabilización. Así entendida, a mediación en xustiza xuvenil lexitima un proceso de resolución de conflitos que permite relacionar os feitos coas consecuencias e aos autores coas vítimas.

En concreto, na Lei 5/2000, a mediación sería a actuación que ha de buscar chegar á conciliación entre o infractor máis a vítima así como á reparación do dano inflixido. Ten que ser voluntaria, pódese abandonar en calquera momento e estará sometida a regras marcadas na normativa vixente; pode ter lugar tanto en fase de instrución como en fase de execución de medidas, sempre que se trate de feitos calificados como faltas ou delitos que non revistan violencia ou intimidación grave.

Actuacións posibles para resolver conflitos a través da mediación

Conciliación: implica un acordo para solucionar o conflito entre o menor infractor e a vítima, coa voluntariedade de ambas as dúas partes e actuando como intermediario un mediador. A conciliación pódese producir mediante un encontro, unha simple petición de escusas, de perdón, etc. Pode levar aparelladas actividades de reparación, directa ou indirecta, á vítima.

Reparación directa á vítima: implica ao menor na realización dunha serie de tarefas ou actividades encamiñadas a reparar o dano causado. O punto de partida no acto de conciliación, entre ambas as dúas partes, é que se concreten as tarefas ou actividades encamiñadas a reparar o dano causado.

Reparación á comunidade: levarase a cabo naqueles casos en que o menor asuma a responsabilidade e estea disposto a reparar o dano pero a vítima non queira participar no proceso de mediación nin acepte ser reparada. Neste suposto, ofréceselle igualmente ao mozo infractor a alternativa da reparación á comunidade. Nos supostos nos que o conflito non se poida resolver coa participación da vítima, o mediador informará á Fiscalía da proposta de alternativa máis adecuada.

Conceptualízase a mediación como un proceso de intervención educativa que, xa que logo, ha de ser levada a efecto por profesionais das ciencias da educación, ou, cando menos, das ciencias humanas, con coñecementos en intervención socio-educativa con adolescentes. En Galicia, as actuacións que se están a realizar corren a cargo dos Equipos Técnicos dos

²⁶ García de Pablos, A. (1988): *Manual de Criminología*. Espasa Universidad. Madrid.

Xulgados de Menores. Ademais, a Xunta de Galicia ten asinados diferentes convenios con carácter complementario con diversas entidades de iniciativa social, entre elas coa Asociación Centro Trama.

Sobre o/a infractor/a, a mediación pretende que asuma a súa responsabilidade nos feitos, que tome conciencia dos danos causados e coñeza directamente o seu impacto sobre a vítima, que participe activamente no proceso de resolución do conflito orixinado polos seus actos, que chegue a acordos e compromisos concretos de reparación á vítima e que comprenda o proceso de resposta da xustiza ante as infraccións penais.

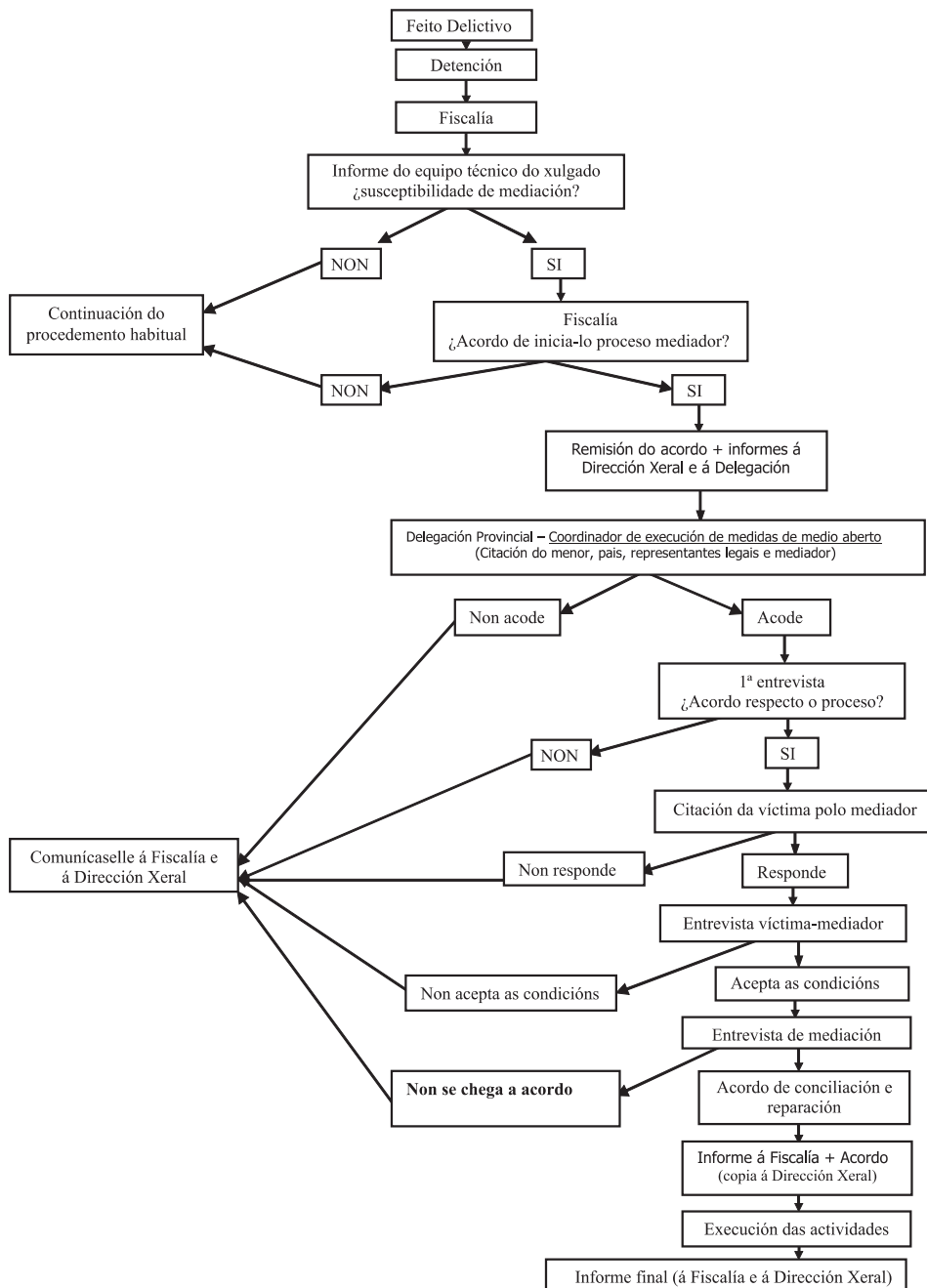
Coa vítima, pola súa banda, persigue que tome parte activa na resolución do conflito, favorecer que desaparezan resentimentos e temores que puideran cronificar e que resulte reparada e/ou compensada polos danos sufridos.

De cara á sociedade o propósito é porlle freo á xudicialización dos conflitos de todo tipo, ao tempo que aproximar a xustiza á cidadanía e promover que a comunidade poida regular a solución de boa parte dos conflitos que se producen mediante novas fórmulas de participación social. Quérese, ademais, transmitir a certeza de que se lles dá resposta ás condutas infractoras. De cara á xustiza en particular, facilítase o principio de intervención penal mínima, así como se incorporan á xustiza xuvenil elementos restitutivos ou compensatorios cara a vítima.

As funcións dos mediadores están resumidas no Programa que a Xunta de Galicia ten conveniado coa Asociación Centro Trama: favorecer o intercambio de opinións entre o/a menor e a vítima, delimitar o problema e axudar á discusión, axudar a fixar a reparación, realizar o seguimento dos traballos posteriores do menor e informar á Fiscalía do proceso e dos resultados.

Á hora de determinar qué requisitos haberían de reunirse de cara á idoneidade da mediación, pódense apuntar os seguintes: canto ás características comúns ao/a infractor/a e á vítima, figuran o nivel de desenvolvemento cognitivo e socio-afectivo, a ausencia de alto risco social e a conformidade da representación legal de ambas as dúas partes, de ser o caso; canto ás características particulares do/a infractor/a, sinálanse o recoñecemento de certa responsabilidade sobre os feitos, a voluntariedade máis o grao de axeitada comprensión da conciliación como unha vía de solución construtiva do conflito; canto á vítima en particular, naturalmente aparte da voluntariedade, hai que considerar que exista posibilidade de reparar o dano, o nivel de vitimización e a falla de desexos significativos de desquite ou vinganza. O Programa da Xunta de Galicia inclúe tamén como criterio que os feitos teñan entidade suficiente para que non suplanten outras intervencións ou se vexan entorpecidos casos nos que é previsible o sobresemento.

PROCESO DE MEDIACIÓN E REPARACIÓN EXTRAJUDICIAL²⁷



²⁷ Programa de Mediación e Reparación Extra-xudicial da Consellería de Familia da Xunta de Galiza (2004).

Segundo os resultados obtidos, considérase que en xustiza xuvenil a mediación obtén mellores resultados cando se dan as seguintes condicións: o menor infractor é primario, o acto delitivo parece accidental, o tempo de maduración requirido para que o/a menor asuma o alcance do seu acto e se adhira á medida de reparación é relativamente curto, o prexuízo é limitado, o apoio educativo que necesitan é pequeno e o medio familiar ofrece unhas referencias educativas seguras.

En calquera caso, representa unha boa maneira de afrontar conflitos que se trasladan á instancia xudicial, tanto desde o punto de vista dos/as propios/as menores infractores, como das vítimas e da sociedade no seu conxunto. A experiencia acumulada así o indica, facendo da mediación reparadora un camiño no que internarse dun modo máis decidido do que até o de agora.

Convivencia e conflito nas aulas

Luis Miguel Nogueiras Mascareñas²⁸

INTRODUCCIÓN

Desde a década dos noventa estase a producir un incremento progresivo da conflitividade nas aulas e nos centros escolares. Esta situación de deterioro da convivencia nos centros educativos é un reflexo directo da crisis de convivencia que afecta ao conxunto da sociedade. Polo tanto, á hora de abordar os problemas de convivencia nas institucións educativas non debemos circunscribirmos únicamente ao marco escolar, senón recurrir a un enfoque global adoptando unha perspectiva multidisciplinar donde se teñan en conta as distintas variables que puideran estar incidindo na orixe destes problemas (o contexto sociocultural, o clima educativo da aula e do centro, o ambiente familiar, etc.).

O problema da convivencia na escola estase convertindo nunha das grandes preocupacións non só para o profesorado, senón para as familias dos alumnos e alumnas e para a sociedade en xeral. O grande interese existente polo tema podémolo constatar a través de diferentes feitos:

- a) A percepción que teñen os profesionais da ensinanza sobre o incremento do número e da gravidade das condutas disruptivas e de indisciplina (INCE, 1998, 2000; Zabalza, 2001).
- b) A importante participación do profesorado non universitario nas actividades formativas relacionadas coa convivencia e o conflito a través das diferentes modalidades consideradas: cursos, proxectos de formación e asesoramento en centros, seminarios permanentes e grupos de traballo (Memorias dos CEFOREs.: varios cursos).
- c) O incremento continuado da oferta de actividades formativas (centralizadas e descentralizadas) sobre convivencia e resolución de conflitos organizadas polas administracións educativas, universidades, sindicatos, movementos de renovación pedagóxica ou outros organismos competentes.
- d) As constantes demandas realizadas polo profesorado non universitario ós especialistas en trastornos de conduta dos Equipos de Orientación Específicos de Galicia (Memorias dos Equipos de Orientación Específicos de Galicia: varios cursos).

²⁸ Luis Miguel Nogueiras Mascareñas é pedagogo e psicólogo pola Facultade de Filosofía e Ciencias da Educación da Universidade de Santiago de Compostela e doutor en CC. da Educación pola mesma Universidade. Entre as súas publicacións conta con *La práctica y la teoría del Desarrollo Comunitario. Descripción de un modelo* (1996), *Orientación e diversidade sociocultural* (2001), *Educación, convivencia e conflito* (2002), *A interculturalidade nos centros educativos ourensáns* (2003); ten tamén publicacións en colaboración con outros autores como Requejo Osorio ou Cid Fernández. Ten traballado como asesor técnico-pedagóxico do CEFOCOP de Ourense e profesor especialista en trastornos da conduta no Equipo de Orientación Específico de Ourense, posto que desempeña na actualidade.

- e) A importante literatura psicopedagóxica existente no mercado editorial dos últimos anos (Díaz-Aguado, 1996, 2003; Olweus, 1998; Fernández, 1999; Torrego, 2000; Zabalza, 2001; Jares, 2001; Calvo Rodríguez, 2003; Ortega e outros, 2003).
- f) Os estudos e investigacións realizados por determinadas institucións educativas, como o INCE (1998, 2000 e 2001), o Informe do “Defensor del Pueblo” (1999) e outros informes elaborados polas Comunidades autónomas (a través dos seus Consellos Escolares) ou as organizacións sindicais.
- g) Os programas institucionais experimentados nas distintas comunidades autónomas: “Programa de educación para a tolerancia e prevención da violencia” do Instituto da Xuventude, Ministerio de Educación e Cultura e Universidade Complutense de Madrid (Díaz-Aguado, 1997), “Programa ANDAVE” da “Junta de Andalucía” (Ortega, 1998), Programa “Convivir es vivir” da Comunidade autónoma de Madrid (Carbonell, 1999), Programa educativo municipal “Aprender a Convivir” do concello de Vigo (Jares, 2001) e outros programas ou plans específicos para desenvolver nos centros escolares (programas específicos de tutoría, de habilidades sociais, de xestión de normas, de negociación e sistemas de cooperación, de solución de conflitos interpersoais, de mellora do autoconcepto e a autoestima ou de aprendizaxe da mediación educativa) que teñen como eixo vertebrador a negociación, a cooperación e a resolución non violenta dos conflitos.

A CONVIVENCIA NOS ESPACIOS ESCOLARES: INVESTIGACIÓNS

Nos últimos anos estanse publicando os resultados das investigacións diagnósticas realizadas sobre a convivencia nos centros educativos, algunhas delas elaboradas polas administracións educativas, e outras polas universidades ou en colaboración coas administracións educativas. Entre as investigacións parécenos oportuno destacar as seguintes.

1. “Diagnóstico del sistema educativo, 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español” (INCE, 1998). Os aspectos que hai que ter en conta son os seguintes:
 - a) O 80% do profesorado confirma a existencia nos seus centros de situacións de indisciplina; sinálanse como casos máis graves as agresións entre alumnos.
 - b) Parece existir coincidencia en sinalar como causas principais da conflictividade escolar o desinterese do alumnado polos seus estudos e a existencia de problemas familiares.
2. “Sistema estatal de indicadores de la educación, 2000” (INCE, 2000). Na citada publicación recóllense os seguintes aspectos:
 - a) Na etapa educativa da Educación primaria (e segundo datos do ano 1995), tanto o clima de aula como o de centro é globalmente satisfactorio: máis do 80% do alumnado e do profesorado encóntrase satisfeito nas relacións que mantén cos compañeiros, consigo mesmo e co equipo directivo. Non obstante, o nivel de satisfacción vai descendendo a medida que vai aumentando o nivel educativo.
 - b) Nas aulas de educación secundaria (e tendo en conta datos do ano 1997) o maior grao de satisfacción preséntase nas relacións que o alumnado mantén consigo

mesmo (93%), seguido das relacións alumnado-profesorado (76%) e profesorado-alumnado (69%).

- c) Casi o 70% do profesorado opina que existe un bó ambiente de colaboración entre os distintos equipos e departamentos existentes nos centros educativos; sen embargo, as relacións máis estreitas danse entre os membros do equipo directivo, namentres que as situacións de menor nivel de colaboración prodúcense nos claustros de profesores.
3. A convivencia nos centros escolares de Galicia (Consello Escolar de Galicia, 2001). Trátase dunha investigación levada a cabo por un equipo de investigadores do ICE da Universidade de Santiago de Compostela durante os cursos 96/97 e 97/98 e dirixida polo profesor Miguel A. Zabalza. Representa o primeiro estudio serio e rigoroso existente na comunidade galega encamiñado a analizar e diagnosticar a situación convivencial e conflitual dos centros escolares de Galicia. Como conclusións máis relevantes do informe sinalamos as seguintes:
- a) Tanto o profesorado como o alumnado valoran positivamente o clima de convivencia existente nos seus centros educativos; non obstante, esta percepción vai decrecendo a medida que aumenta o nivel educativo. Os pais e nais dos alumnos entrevistados comparten esta opinión, aínda que manifestan que as relacións son mellores entre o propio alumnado e entre o alumnado e o profesorado que entre os membros do colectivo docente.
 - b) As relacións entre o centro educativo e as familias dos alumnos son mellor valoradas polas familias do alumnado que polos directores e profesorado dos centros escolares. Neste sentido, cómpre deixar constancia de que o contacto coas familias prodúcese de xeito ocasional e case sempre cando xurden problemas (disciplinarios ou de aprendizaxe, fundamentalmente).
 - c) Os factores que inciden no clima de convivencia son avaliados de forma diferente segundo o sector entrevistado. A influencia da familia, o estilo de dirección escolar, a metodoloxía didáctica e a influencia da participación na toma de decisións son os aspectos máis valorados polo profesorado. O alumnado manifesta que o estilo con que o profesorado imparte a docencia inflúe no clima de convivencia, namentres que os pais e as nais opinan que é a institución familiar a que exerce unha poderosa influencia no estilo de convivencia que os seus fillos adoptan na escola.
 - d) O diálogo entre as partes é a solución preferida habitualmente para a resolución de conflitos para os colectivos docente e discente. Ambos os dous grupos abogan por non implicar na resolución dos conflitos a outras instancias como a comisión de convivencia, o consello escolar, a inspección, etc.
 - e) Entre as medidas máis frecuentes adoptadas pola institución escolar diante do conflito sinálanse as seguintes: a expulsión de clase, enviar aos alumnos á dirección e avisos aos seus pais ou nais. Na etapa educativa da Ensinanza Secundaria aplícanse, ademais, as expulsións temporais do centro.

- f) Entre as estratexias concretas para mellorar a convivencia, tanto os equipos directivos como o profesorado apuntan as seguintes: desenvolver o seu traballo en centros máis pequenos, mellorar os recursos existentes (non só os propios do centro senón os que fan referencia ás melloras das condicións de traballo) e a inserción da escola na comunidade. O alumnado, pola contra, non ten moi claro como mellorar a convivencia, aínda que aboga por construír máis centros escolares, fomentar a participación e posuír máis información e liberdade.
4. “Conflito e convivencia nos centros escolares” (Jares, 2001). Esta investigación foi realizada polo Departamento de Pedagogía e Didáctica da Facultade de Ciencias da Educación da Universidade de A Coruña entre os cursos 1998-2001 e financiada pola Consellería de Educación da Xunta de Galicia, tendo como investigador principal ao profesor Xesús R. Jares. O estudo abrangue unha mostra de centros representativos do conxunto do territorio galego e recollendo opinións do profesorado e alumnado de Educación Secundaria Obrigatoria en canto a análise da relación entre conflitividade e convivencia. Dos resultados da investigación destacamos os seguintes:
- a) Algo máis do 80% do profesorado de Secundaria ten unha percepción básicamente negativa sobre o conflito; esta porcentaxe incrementase algo máis para o sector do alumnado desta etapa educativa. Non obstante, a investigación deixa constancia da predisposición para aprender a resolver conflitos de forma non violenta tanto no caso do profesorado como no do alumnado (as dúas terceiras partes dos entrevistados), e a disposición a participar nun programa de convivencia e resolución de conflitos.
 - b) As dúas terceiras partes do profesorado de secundaria manifestan que non recibiron formación inicial sobre conflitos, mentres que aproximadamente o 20% recibiu algunha formación, pero foi pouco satisfactoria.
 - c) Polo que se refire á formación permanente, os datos son algo mellores; non obstante, continúa existindo unha porcentaxe moi alta que non recibiu formación algunha (case o 70% non recibiu formación ou recibiu unicamente algunha formación, aínda que pouco satisfactoria). Sen embargo, case ás dúas terceiras partes do profesorado de secundaria entrevistado lles gustaría participar nun programa para favorecer a convivencia nos seus centros.
 - d) Os dous colectivos entrevistados consideran a situación de indisciplina (tanto na aula de clase como no centro) como un problema bastante o moi importante.
 - e) As titorías son os espazos utilizados con maior frecuencia polo profesorado para enfrentar e solucionar os problemas de convivencia e resolver os conflitos cos seus alumnos. As asembleas de clase no transcurso das titorías (45,6%) e as charlas individuais na titoría (38,6%) son os recursos didácticos que os docentes empregan maioritariamente. En moita menor medida utilízanse campañas e xornadas de convivencia, os xogos cooperativos, as dinámicas de grupo sobre o conflito e a convivencia, o visionado de vídeos ou os comentarios de texto sobre o tema.
 - f) En canto a xestión da convivencia, os resultados da investigación confirman que a gran maioría dos centros conta con normativa propia sobre convivencia.

Esta normativa é moito máis coñecida polo profesorado (82,8%) que polo alumnado (36,9). Ademais, algo máis da metade do profesorado e tres de cada catro alumnos/as descoñecen o cometido da comisión de convivencia e, mesmo, a súa existencia.

O CONFLITO

Entendemos o conflito como algo inherente e consustancial á persoa. O individuo é un “ser-en-conflito”, e non pode entenderse un sen o outro. Ademais é un dos resortes que empurran á persoa a actuar, a vivir, a existir.

Lederach (1984) concibe o conflito non só como un fenómeno necesario para a vida humana, senón como un proceso natural á sociedade. O conflito está presente na sociedade e sen él serían impensables os avances sociais e, polo tanto, o progreso.

O conflito é produto da diversidade que caracteriza aos nosos pensamentos, actitudes, crenzas, percepcións, sistemas e estruturas sociais (Fresco Calvo, 2001).

Se os conflitos forman parte da sociedade, tampouco a educación e os espazos escolares son alleos a eles, xa que os conflitos son inseparables da convivencia diaria. A persoa non pode deixar de convivir, de establecer relacións con outras persoas no marco dun contexto social determinado.

Tradicionalmente, o conflito foi entendido dentro da nosa cultura cun sentido negativo. Jares (2001a), despois de facer unha análise das distintas formas negativas asociadas tradicionalmente co conflito, tenta agrupalas establecendo dúas grandes categorías:

- a) O conflito entendido como algo *negativo*, malo en sí mesmo, como algo que hai que evitar. O autor inclúe tamén nesta acepción as posturas idílicas que abogan pola ausencia de conflitos na vida, na sociedade e na educación, e que postulan que os conflitos son negativos en sí mesmos, e consideran a ausencia de conflitos como un criterio de calidade.
- b) O conflito entendido como *sinónimo de violencia, disfunción, patoloxía*; confúndese deste xeito o conflito cunha posible desposta a este como é a violencia. Nos contidos e materiais curriculares prevalece esta visión negativa do conflito, que aparece sempre como algo que evitar; négase, mesmo, a súa existencia ao presentar unha sociedade ideal, pacífica, armónica e aconflitiva.

Sen embargo, fronte a esta visión do conflito entendido como problema, contraponse unha visión positiva que aboga por asumir o conflito como un proceso natural, necesario e inevitable na existencia humana. O conflito non ten por que ser necesariamente negativo nin implicar violencia, desgracia ou destrución. A solución dos conflitos non ten por que ser destrutiva. Desde esta óptica o conflito é potencialmente positivo para as persoas e os grupos sociais, xa que estimula a creatividade, a imaxinación, a intelixencia, e representa unha oportunidade para a convivencia participativa e democrática.

Torrego (2001) define os conflitos como situacións nas que dúas ou máis persoas entran en oposición ou desacordo porque as súas posicións, intereses, necesidades, desexos ou valores son incompatibles (ou son percibidos desta forma), nas que xogan un papel central as emocións e os sentimentos e donde a relación entre as partes pode saír reforzada ou dete-

riorada segundo o proceso concreto de resolución de conflitos. Polo tanto, o conflito non se asocia unicamente aos denominados “problemas de disciplina”, senón que inclúe todas as situacións que afectan o clima de convivencia no centro e que producen continuo malestar.

Todas as definicións dadas sobre o conflito nestes últimos anos insisten no seu carácter de *proceso social que implica algún tipo de incompatibilidade (ou a súa percepción), de intereses ou necesidades*. É dicir, o conflito concíbese como un *proceso social*, dinámico e dialéctico. Ten unha evolución; polo tanto, non é algo concreto que ocorra nun momento determinado.

Para analizar un conflito debemos recurrir á análise da súa estrutura. Na estrutura do conflito distínguense tres elementos básicos (Lederach, 1984):

- a) As *causas* que o provocan (o poder, a estima persoal, as necesidades humanas, os intereses, comunicación, etc.).
- b) Os *protagonistas* que interveñen. Son as persoas, grupos, órganos colexiados ou entidades que interveñen no conflito. Podemos distinguir entre protagonistas principais (directamente implicados no conflito) e protagonistas secundarios (implicados indirectamente, pero que teñen interés ou poden influír no resultado).
- c) O *proceso*, como elemento determinante para entender tanto a dinámica do conflito como as posibilidades de resolución. Trátase da historia que desencadeou o conflito, do camiño seguido, e de cómo foi encarado polos protagonistas. Inclúe, tamén, as tácticas ou estratexias utilizadas para acadar uns fins determinados.

Jares (2001b) engade un elemento máis á estrutura do conflito: o *contexto*. Para este autor, todos os conflitos teñen lugar nun contexto físico, social e cultural que está incidindo directa ou indirectamente dun ou doutro xeito.

Torrego (2001) establece unha clasificación dos conflitos segundo o tema principal que os explica, e distingue entre:

- a) *Conflitos de relación-comunicación*, nos que o desencadeante principal do conflito é o deterioro do vínculo entre as persoas implicadas (por exemplo, os conflitos de compañeirismo ou amizade).
- b) *Conflitos de intereses ou necesidades*. Son situacións caracterizadas pola falta de acordo debida a unha confrontación de intereses e necesidades ou por unha percepción de que pode ser así. Incluímos neste apartado os conflitos orixinados polo desexo de posuír obxectos, tempos, espazos, recursos, etc.
- c) *Conflitos de preferencias, valores, creencias*. Son os conflitos producidos polas discrepancias sobre a forma de entender e explicar a realidade. Estes conflitos son os máis difíciles de resolver porque implican concepcións moi estables sobre como deben ser as cousas e empurran directamente á acción.

O CONFLITO ESCOLAR

O conflito escolar existíu desde sempre, desde que a escola é escola. Non hai nen houbo unha escola sen algún problema ou conflito. A novidade está no interés público que na actualidade se lle presta ao que está acontecendo nos centros escolares.

A pesar das reformas educativas realizadas no estado español desde a década dos setenta (Lei Xeral de Educación, 1970; LOECE, 1980; LODE; 1982; LOXSE, 1990; LOPEG, 1995 e LOCE, 2002), a institución escolar atópase anclada nunha situación educativa tradicional ao non ser capaz de dar unha resposta axeitada aos problemas actuais de conflictividade, e ao tratar de resolvelos desde unha cultura escolar tradicional na que o profesor é o protagonista principal e caracterizada pola competición, a pasividade, a impotencia para resolver conflitos e a disfunción do propio sistema educativo (San Martín, 2003).

O conflito na escola non xurde espontaneamente e na súa orixe inciden tanto factores internos como externos ao contexto escolar. Non é posible atribuír a un só factor a conflictividade escolar nin determinar o peso específico de cada un deles na orixe: características persoais, medio sociofamiliar e estrutura organizativa do centro interactúan como elementos facilitadores dos conflitos no centro escolar (Ortega e outros, 2003).

As causas ou factores que explican os problemas de convivencia son múltiples e de diversa índole (familiar, social, psicopedagóxica, económica, cultural...). Despois de revisar e analizar a literatura psicopedagóxica existente sobre esta temática (Casamayor, 1998, Fernández, 1999, Cascón, 2000, Fernández Enguita, 2001, Fernández García, 2001, Funes, 2001, Jares, 2001, Nogueiras Mascareñas, 2002, Ortega e outros, 2003) describimos os factores que, na nosa opinión, poden explicar a problemática da conflictividade escolar:

I. Factores socio-familiares

- a) *Perda da capacidade das institucións tradicionais (familia, comunidade...) para a transmisión de valores e pautas de comportamento desexables* debido á competencia con outras axencias (medios de comunicación de masas) na proposta de modelos de vida. A *familia*, concebida tradicionalmente como a instancia básica de socialización do individuo, foi perdendo nas últimas décadas parte das súas funcións. A desestruturación da familia actual (o divorcio, a ausencia do pai ou nai do fogar, a violencia doméstica, os autoritarismos, a permisividade, a falta de afecto no fogar, os conflitos na parella...) favorece a aparición da conflictividade e está provocando grandes cambios na incorporación do xove á vida adulta e na interiorización de normas e valores sociais. Asimesmo, os *grupos de "iguais"* xa non se constitúen en función de lazos de parentesco, senón en función da residencia e teñen a súa prolongación natural na escola. A influencia que tradicionalmente exercían nestes grupos a familia e a comunidade vai cedendo protagonismo ante os medios de comunicación (e os modelos que propoñen) e as características que definen a vida de cidade (modas, opcións socioculturais e ideolóxicas, movementos sociais, tribus urbanas, contraculturas...). Os valores sociais predominantes que nos presentan a publicidade, a televisión, os vídeos, o cinema e os medios de comunicación de masas en xeral (caracterizados por unha carga importante de violencia e agresividade física e psíquica) presentan como desexables modos de comportamento e valores inadecuados para a tolerancia e a convivencia interpersonal.
- b) *O progresivo aumento da complexidade social*. A partir do último tercio do século XX estamos asistindo aos sucesivos e continuos cambios e transformacións sociais motivados por feitos históricos que nun pasado recente parecían impensables: a caída do muro de Berlín, a constitución da Unión Europea, a rapidez nas comunicacións, etc.

A sociedade do século XXI tórnase cada día máis complexa e caracterízase pola innovación constante. Atopámonos na era das telecomunicacións, navegamos por Internet, entra en vigor o euro como moeda única e as guerras son retransmitidas e analizadas pola televisión. Ante este novo contexto social, a escola non pode permanecer anquilosada e anclada no pasado senón que debe adaptarse e readaptarse aos constantes cambios sociais; debe abrirse á comunidade e á sociedade, buscando a colaboración de todos os axentes e institucións sociais: das familias, das institucións e organizacións do contorno (institucións públicas, privadas, organizacións, movementos sociais...) e á acción doutros profesionais externos (do campo da psicopedagogía, da educación social, do traballo social, da saúde, etc.). Resulta fundamental, para previr e dar resposta aos problemas de convivencia, unha acción coordinada entre os tres ámbitos socializadores onde se move e interactúa o alumno: a escola, a familia e a comunidade na que está inserida a escola. A educación escolar debe encontrar a súa continuidade na comunidade (familia, servicios sociais...) así como a educación da comunidade e na comunidade debe ter apoio e continuidade nos centros educativo (Nogueiras Mascareñas, 2001).

- c) *A introdución da vida adolescente no mundo académico.* Coa ampliación da escolaridade obrigatoria en dous anos máis no tramo da ESO (ata o 16 anos), a vida adolescente entra de cheo no mundo escolar con todas as implicacións psicopedagóxicas que iso trae consigo. Na adolescencia son frecuentes os conflitos xeneracionais, a sensación de inseguridade e o desenvolvemento do sentimento de pertenza o grupo, a consolidación de vínculos afectivos cos “iguais”..., en fin, trátase dunha etapa evolutiva, non só de cambios físicos e psicosociais, na busca e construción da identidade persoal. A escola non pode permanecer allea a esta realidade, e debe dar unha resposta o máis axeitada posible: os xoves da ESO son adolescentes e, como tales, membros dunha xeneración, dun grupo socialmente diferenciado e, polo tanto, sometidos a transformacións evolutivas que condicionan a relación educativa. A través dos departamentos de orientación e mediante programas específicos (de tutoría, de habilidades sociais...) débese postestar a esta realidade.

II. Factores persoais (características psicolóxicas).

Inclúense entre eles o propio temperamento, os trastornos da personalidade, a motivación antisocial, un autoconceito persoal inadecuado ou unha baixa autoestima. De todos os xeitos debemos ser conscientes de que o conflito e a violencia na escola son un fenómeno multicausais, onde están incidindo non só as características persoais dos alumnos, senón o medio sociofamiliar e o contexto do propio centro escolar.

III. Factores propiamente educativos.

- a) *A disfunción do propio sistema educativo.* Non é necesario insistir en que a escola actual está en crisis como lugar básico de socialización. Indicadores como o absentismo, os actos de vandalismo e violencia son as manifestacións visibles desta crisis. Na actualidade detéctase un grave desaxuste entre as demandas da sociedade e a oferta do sistema educativo. O sistema educativo “permanece anclado a un sistema ríxido de organización, subordinado a unha concepción burocrática e regulamentista que obstaculiza a autonomía dos centros e do profesor na toma de decisións” (Ortega e

outros, 2003: 44). Non é posible regular a conflitividade a través dunha óptica regulamentista e desde un complexo entramado xurídico-administrativo (onde predominan a despersonalización, o inmovilismo e a ausencia de responsabilidades), senón a través da negociación e o diálogo. Por outro lado, detéctase un desaxuste entre os coñecementos que se propoñen e o interese persoal dos alumnos. Neste sentido, o escaso interese do alumnado polo currículo que se ofrece da orixe a aparición de condutas inadecuadas (falta de atención, disruptividade, absentismo escolar, etc.).

- b) *Cambios no currículo e na organización escolar.* A ampliación da escolaridade obrigatoria ata os 16 anos, a atención á diversidade (económica, cultural, étnica, social...), a presenza de alumnado estranxeiro producen constantes transformacións dos espazos escolares e de aula e cambios da concepción tradicional do docente. Todo isto esixe o perfeccionamento e actualización continua do profesorado e a mellora das relacións no equipo docente. O traballo cooperativo do profesorado representa o marco ideal no momento actual para atender á diversidade e dar resposta ós conflitos a través da elaboración dos documentos legalmente estipulados (Proxecto de Centro, Proxecto Curricular, Regulamento de Réxime Interior, Plan de Acción Titorial, Plan de Orientación Académica e Profesional, etc.) e para lograr unha organización escolar coherente e de calidade.
- c) *Cambios no papel tradicional do docente.* A función tradicional do docente como ensinante que transmite coñecementos ten pouco sentido na escola actual. O profesor non é unha autoridade infalible, non cuestionada, senón un educador, un especialista, un formador democrático que concibe a formación do alumno como un proceso integral, completo. Para Marina (2001), o “novo” docente debe posuír os seguintes rasgos:
- Ser formador de cidadáns (e non só para capitalos laboralmente).
 - Ser experto en educación.
 - Ser experto en resolución de conflitos. Se ben os docentes non foron especificamente preparados para solucionar os problemas de convivencia que existen actualmente nos centros educativos, as administracións educativas deben proporcionar unha resposta axeitada a esta problemática a través da inclusión destes temas nos plans de formación continuada do profesorado e reformando a formación inicial. Neste sentido, consideramos necesario introducir tanto na formación inicial como na formación continuada do profesorado contidos formativos referentes ao complexo mundo das relacións interpersoais nos centros: técnicas de motivación, habilidades sociais, resolución de conflitos e estratexias para fomentar a participación (Consello Escolar de Galicia, 2001).
 - Ser experto en colaboración. O celularismo (actuación dos docentes como células illadas unhas das outras, que entran en conflito cada vez que interactúa a aula-célula co centro-sistema) como modo de actuar dos profesores continúa a ser unha lacra da que aínda non está exento o sistema educativo actual.
 - Estar en actividade constante e coñecer o que sucede tanto dentro como fora do centro, na sociedade e no mundo educativo.
 - Ser propagandista da educación, establecendo unha relación máis estreita coa sociedade, coa finalidade de comprometer aos distintos axentes sociais na

arefa educativa: familia, medios de comunicación, profesionais do traballo social e da educación social, profesionais da saúde, políticos, empresarios e cidadáns de a pé.

- d) *A entrada na escola de grupos sociais con características específicas.* Nos últimos anos están chegando á escola grupos sociais (xitanos, inmigrantes, alumnado estranxeiro, minorías étnicas...) que inicialmente non teñen un sinxelo acomodo dentro desta. A entrada destes grupos demográficos representa en moitas ocasións unha fonte de conflitos permanente. Isto é así porque a escola veu funcionando tradicionalmente como unha institución etnocéntrica e autoritaria. Cremos que esta situación debe transformarse, xa que as institucións escolares están inseridas na sociedade, son microcosmos sociais, sociedades en pequeno e, polo tanto, refliten perfectamente a diversidade existente na sociedade. A escola non pode pechar os ollos á diversidade sociocultural, debe admitila no seu seo e adoptar as medidas máis oportunas. Aspectos tales como a mellora da organización escolar, a formación do profesorado en diversidade sociocultural, o traballo cooperativo do profesorado, os agrupamentos flexibles, programas específicos de tutoría, de negociación e sistemas de cooperación e o entramento específico en procedementos de resolución de conflitos deben ser algunhas das respostas que a institución escolar debe considerar.
- e) *A percepción da escola como axente desencadeante de rechazo* (e, ás veces, violencia). A escola pode xenerar rechazo (e incluso, ás veces, violencia) contra as persoas (profesores, alumnos, director, xefe de estudos...), contra a institución (a escola polo que significa en si mesma) ou contra as cousas materiais (cristais, ventás, mobiliario escolar...), ao ser unha institución avaliadora por excelencia. Nas institucións escolares realízanse continuas avaliacións dos coñecementos dos alumnos, valoracións das súas condutas e actitudes. Tampouco son alleas aos espazos escolares as comparacións duns alumnos cos outros, as descualificacións etnocéntricas e tamén as situacións de maltrato psíquico (fundamentalmente entre alumnos). Estas situacións son percibidas como moi pouco gratificantes polos alumnos e alumnas e inciden directamente no desenvolvemento do autoconceito e da autoestima. Son características propias da escola tradicional caracterizada por modelos coercitivos e ríxidos de convivencia. Frente a este modelo é preciso contraponer outro baseado na tolerancia e no respecto mutuo, na confianza e na existencia de boas relacións interpersoais; é dicir, unha escola democrática e participativa, favorecedora da autoestima positiva dos seus alumnos, da aprendizaxe cooperativa e do traballo grupal, da discusión e negociación das normas de convivencia e das técnicas e estratexias de resolución de conflitos.

A MEDIACIÓN ESCOLAR: TÉCNICA DE XESTIÓN DE CONFLICTOS

As técnicas de xestión de conflitos máis utilizadas no ámbito escolar son as seguintes (Torrego, 2000, Jares, 2001b, San Martín, 2003):

1. A negociación. Esta técnica consiste en que as dúas partes enfrentadas colaboran na busca dunha solución que sexa satisfactoria para ambas. As dúas partes buscan o encontro, a reconciliación; fanse concesións e búscase un acordo que satisfaga os seus intereses. Chegar a acadar un acordo é importante; non obstante, non resulta unha condición indispensable: hai negociación aínda que non se logre o acordo. O fundamental

é as que as dúas partes busquen o encontro, dialoguen, faciliten a solución, aínda que nun primeiro momento non se acaden acordo ningún.

2. A arbitraje. Trátase dunha negociación na que a decisión sobre a disputa entre as partes delégase nun terceiro neutral e imparcial. As dúas partes deixan constancia das súas posicións e se dita un laudo. As partes non se comunican entre si e a comunicación realízase por canles separadas ata chegar o árbitro, quen escoita ás partes por separado e logo toma unha decisión. O árbitro, a diferenza do xuíz, non decide quen é o culpable; únicamente sinala a solución que cree máis xusta para a resolución do conflito. O árbitro ten poder para impoñer solucións, mentres que o mediador non.
3. A conciliación. A conciliación é unha negociación en presenza dun terceiro. O conciliador reúne as partes para que falen libremente entre si e intercambien información. O seu papel é pasivo, aínda que pode propoñer arranxos ou recomendacións (as partes resérvanse o poder de aceptalas ou non).
4. O Xuicio. Nesta técnica é o xuíz quen preside e determina, unha vez escoitadas as partes e os seus avogados. O que o xuíz determina é vinculante e de obrigatorio cumprimento para as partes. Neste procedemento as partes contratan avogados que defenden as súas posicións ante un terceiro neutral e imparcial que toma as decisións de acordo coa lei. As partes non teñen control sobre o conflito e o resultado consiste en dar a razón a unha das partes.
5. A mediación. A mediación “é un método de resolución de conflitos no que as dúas partes enfrentadas recurren voluntariamente a unha terceira persoa imparcial, o mediador, para acadar un acordo satisfactorio” (Torrego, 2000, 11). A terceira persoa non ten facultades de decisión; únicamente axuda ás partes a resolver os seus conflitos e atopar solucións viables e ventaxosas. O mediador preocúpase do proceso e da relación; namentres que o contido do conflito e o acordo son responsabilidade das partes. Son as partes quen resolve o conflito. A mediación é, polo tanto, unha *negociación cooperativa*, na que o fundamental é a busca dunha solución onde as partes implicadas gañen ou obteñan beneficio.

A mediación presenta unhas características diferenciadoras en relación con outras técnicas ou procedementos de xestión do conflito escolar; tales como a voluntariedade das partes, o esforzo por comunicarse, comprenderse e acadar acordos e a intervención de terceiras persoas (os mediadores) como controladores do proceso, non así dos resultados (xa que nesta técnica son sempre as partes quen decide).

Torrego (2000) sinala que, nun proceso de mediación, os mediadores non asumen a responsabilidade de transformar o conflito, non xulgan ás partes nin realizan xuízos de valor, senón que lles corresponden as seguintes funcións:

- Axudar ás partes a identificar e satisfacer os seus intereses.
- Contribuír a crear un ambiente de confianza entre as partes e no proceso mesmo de mediación.
- Axudar ás partes a comprenderse e profundar nos seus prantexamentos.
- Propoñer procedementos para a busca conxunta de solucións.

A mediación escolar axuda a analizar e resolver conflitos desde perspectivas participativas e cooperativas e favorece un clima escolar pacífico e construtivo.

Para San Martín (2003), a mediación é moito máis que unha técnica de xestión de conflitos: é fundamentalmente un *proceso educativo*, un *proxecto de convivencia*, unha nova forma de regulación social dos problemas que xurden no ámbito escolar e, ao mesmo tempo, un modelo alternativo ao modelo disciplinar ou punitivo existente nas escolas, encamiñado á mellora e ao cambio das persoas que participan nel.

Unha vez que as partes están de acordo en someterse a un proceso de mediación para resolver os seus conflitos, convén observar unha serie de fases ou etapas (Torrego, 2000):

- a) *Contar o que pasou*. Nesta fase cada parte expón a súa versión do conflito e expresa os seus sentimentos. O obxectivo consiste en que as partes podan desafogarse e sentirse escoitadas. O mediador escoita e anima ás partes a que conten os seus problemas empregando como estratexias motivadoras o parafraseo e a escoita activa.
- b) *Aclarar o problema*. Trátase de que as partes identifiquen o problema ou conflito. Preténdese conseguir unha visión consensuada do conflito para, a partir de aquí, compartir o problema.
- c) *Propoñer solucións*. Nesta fase búscanse diferentes formas de solucionar o problema a través do remuíño de ideas. Trátase dunha fase para facer propostas, e non para buscar solucións.
- d) *Chegar a un acordo*. Unha vez avaliadas as distintas propostas e sopesadas as súas vantaxes e atrancos, o obxectivo consiste en construír un acordo que sexa claro, concreto, equilibrado, realista, aceptado polas dúas partes, con constancia escrita, avaliable e do que se poda facer seguimento.
- e) *Avaliar os acordos*. Sempre que se considere necesario é conveniente incluír algúns mecanismos para verificar os acordos.

A mediación como técnica alternativa á xestión de conflitos no ámbito escolar debe figurar:

- No *Proxecto Educativo de Centro* (como tarefa específica da Comisión de Convivencia ou como servizo específico do departamento de orientación). Cremos que os departamentos de orientación dos centros educativos son as estruturas idóneas para impulsar, promover e desenvolver a mediación no ámbito escolar como técnica de xestión de conflitos, non só no que se refire á aplicación da técnica senón á formación e selección dos mediadores adecuados (un profesor/a, un alumno/a, un pai/nai, persoal non docente).
- No *Regulamento de Réxime Interior* e, concretamente, no apartado de faltas. Trataríase de considerar a mediación como técnica para resolver os conflitos escolares.

Finalmente, debemos insistir en que a mediación non substitúe ao Regulamento de Réxime Interior, nin á Comisión de Convivencia, nin aos departamentos de orientación, nin aos profesores, senón que é un método máis para a xestión do conflito escolar que complementa a outros xa existentes (San Martín, 2003).

Referencias bibliográficas

- AA.VV. (1999): *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. (www.defensordelpueblo.es).
- Calvo Rodríguez, A. R. (2003): *Problemas de convivencia en los centros educativos. Análisis e intervención*. Madrid. EOS.
- Carbonell, J. L. (1999): *Convivir es vivir. Programa de desarrollo de la convivencia en centros educativos de la comunidad de Madrid*. Madrid. Defensor del Menor en la Comunidad de Madrid.
- Casamayor, G. y otros (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la Enseñanza Secundaria*. Barcelona. Graó (col. Biblioteca de Aula. Pedagogía).
- Cascón Soriano, P. (coord.) (2000): *Educación para la paz y la resolución de conflictos*. Barcelona. Cisspraxis (col. Biblioteca Básica para el Profesorado).
- CC.OO. (2001): *La convivencia y la disciplina en los centros escolares*. Madrid. Federación de Enseñanza de Comisiones Obreras.
- Consello Escolar de Galicia (2001): *A convivencia nos centros escolares como factor de calidade. Suxestións e propostas de mellora*. Santiago de Compostela. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Díaz-Aguado, M.^a J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid. Pirámide.
- Díaz-Aguado, M.^a J. (1997): *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid. Injuve/MEC (col. Cajas Azules).
- Fernández, I. (1998): *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid. Narcea.
- Fernández Enguita, M. (2001): "El sistema educativo y la convivencia cívica. ¿Parte del problema o parte de la solución?". *Cuadernos de Pedagogía* 04, 12-17.
- Funes, J. (2001): "Convivir con adolescentes. La gestión de los conflictos en las instituciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 36-40.
- Gil Martínez, R. (1997): *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid. Escuela Española (col. Educación al Día. Didáctica y Pedagogía).
- Iglesias, C. (1999): *Educación para la paz desde el conflicto*. Noia (A Coruña). Toxosoutos.
- INCE (1998): *Diagnóstico del sistema educativo, 1997. Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español*. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Síntesis. Madrid. Ministerio de Educación y Cultura., Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INCE (2001): *Informe sobre evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria 2000: datos básicos*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- Jares, X. (2001a): *Aprender a convivir*. Vigo. Xerais.
- Jares, X. (2001b): *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid. Popular.
- Lederach, J. P. (1984): *Educación para la paz*. Barcelona. Fontanara.

- Marina, J.A. (2001): "Profesores para un mundo ultramoderno". *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 18-21.
- Nogueiras Mascareñas, L. M. (2001): "Orientación e diversidade sociocultural". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 5 (Vol. 7), 17-32.
- Nogueiras Mascareñas, L. M. (2002): "Educación, convivencia e conflicto". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 6 (Vol. 8), 27-38.
- Ortega, R. y otros (1998): *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Olweus, D. (1998): *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid. Morata.
- Ortega, P., R. Mínguez & P. Saura (2003): *Conflicto en las aulas: propuestas educativas*. Barcelona. Ariel.
- San Martín, J.A. (2003): *La mediación escolar. Un camino para la gestión del conflicto escolar*. Madrid. CCS.
- Seminario de Educación para la Paz (1994): *Educar para la Paz. Una propuesta posible*. Madrid. La Catarata.
- Torrego, J.C. (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas: manual para la formación de mediadores*. Madrid. Narcea.
- Torrego, J. C. (2001): "Modelos de regulación de la convivencia". *Cuadernos de Pedagogía*, 304, 22-28.
- Zabalza, M. A. (2001): "La convivencia en los centros escolares: una visión de conjunto". *XII Jornadas de Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. Consello Escolar de Galicia*.

La intervención ante crisis y conflictos familiares. Los gabinetes de orientación familiar – G.O.F.

Francisco Blanco Romero²⁹.

El desarrollo de teorías y metodologías que en las últimas décadas han permitido mejorar la atención y resolución de los problemas humanos en el contexto de los grupos naturales y la aparición de una percepción política de la necesidad social que suponen las dificultades de adaptación de un buen número de ciudadanos al contexto socioeconómico presente, ambos factores, han coincidido en señalar como objeto de análisis e intervención a la familia como marco de atención a diferentes dificultades experimentadas por las personas en su ámbito de relación más primario con el fin de ayudarles a alcanzar mayores niveles de bienestar psicosocial.

UN POCO DE HISTORIA

En 1994 se produjeron varios acontecimientos que influirían decisivamente en la creación de servicios de atención a las familias en Galicia. En primer lugar, se sitúa la declaración de 1994 como Año Internacional de la Familia por la Asamblea General de las Naciones Unidas. En ese mismo año, la Xunta de Galicia, fruto de la reordenación experimentada como consecuencia del inicio de la cuarta legislatura de la Comunidad Autónoma, creó la Consellería de Familia, Muller e Xuventude, de modo que se convirtió en una de las primeras administraciones públicas que en el ámbito del Estado incluyó el término “familia” en el nomenclátor de sus departamentos.

En la estructura orgánica de esta consellería³⁰ estaba prevista la creación de un órgano específico para la gestión de la política autonómica en materia de acción social en los sectores de familia, infancia, menores y minorías étnicas: la Dirección Xeral da Familia. Este organismo, como consecuencia de las competencias que le fueron atribuidas, elaboró y publicó en octubre de 1994 —coincidiendo con la celebración del Congreso Internacional de la Familia en Santiago de Compostela— el Plan Integral de Apoyo a la Familia. Este documento preveía, entre las iniciativas para desarrollar en el período 1994-1997, el “Programa de orientación y mediación en situaciones familiares problemáticas”.

²⁹ Francisco Blanco Romero es psicólogo por la Universidad de Salamanca, desde 1987, además de psicoterapeuta familiar acreditado por la Federación Española de Asociaciones de Terapia Familiar. Ha ejercido de educador de menores en el Centro Educativo Palavea de A Coruña, perteneciente a la Xunta de Galicia, entre 1988 y 1994 y desde entonces ha desempeñado el puesto de psicólogo, primero, en la Dirección Xeral de Familia en Santiago de Compostela y, posteriormente, en la Delegación de la Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado en A Coruña. Por otra parte, es docente habitual, desde 1998, del Curso de Postgrado “Experto en programas de intervención familiar” de la Universidad de A Coruña.

³⁰ Decreto 2/1994, de 13 de enero, por el que se establece la estructura orgánica de la Consellería de Familia, Muller e Xuventude. D.O.G. nº 14, 21/1/1994.

Este programa se basaba en las necesidades de ayuda especializada de las familias ante la aparición de problemas de convivencia entre sus miembros —y las distorsiones producidas por agentes externos—, subrayando especialmente las repercusiones sobre los hijos menores. De este modo, a finales de 1994 se crearon, con carácter experimental, los Gabinetes de Orientación Familiar (G.O.F.).

Desde ese momento, los gabinetes se situaron en los Servicios de Familia, Infancia y Menores dependientes de las Delegaciones Provinciales de la Consellería en las ciudades de A Coruña, Lugo, Ourense y Vigo. Asimismo, fueron dotados de equipos multidisciplinares compuestos por trabajadores sociales, psicólogos y licenciados en derecho.

En 1997 se produjeron dos nuevos acontecimientos de importancia para el sistema gallego de atención pública a las familias. El primero y más destacado de ellos fue la promulgación de la Ley gallega de la familia³¹, que, entre otras cuestiones, estableció las líneas rectoras de actuación de los poderes públicos gallegos en cuanto a la protección de la familia, así como las actuaciones preventivas y asistenciales que debería impulsar la Administración de la Comunidad Autónoma en el ejercicio de sus competencias. En segundo lugar, la creación mediante decreto³² de los Gabinetes de Orientación Familiar les otorgó carta de naturaleza entre los dispositivos encargados de llevar a cabo las actuaciones, preventivo-asistenciales, previstas por la citada Ley gallega de la familia.

En la actualidad, los Gabinetes de Orientación Familiar fundamentan su existencia en un nuevo decreto³³ en el que, a través de la reordenación y racionalización del *corpus* administrativo, se incorporan a un sistema global en el área de atención a la familia, la infancia y la adolescencia. Asimismo, el III Plan Integral de Atención a la Familia correspondiente al período 2002-2005 sitúa a los Gabinetes como un recurso propio de la red de servicios de la Xunta de Galicia a disposición de las familias.

GABINETES DE ORIENTACIÓN FAMILIAR

Como servicio público, los G.O.F. se hallan sujetos a una serie de principios con claras repercusiones tanto en lo legal como en el ámbito de la intervención con sus usuarios y de la articulación del dispositivo con otros elementos de la red socio-asistencial. Estos principios, regulados legalmente, se refieren a la *universalidad* y *gratuidad* respecto a los beneficiarios o usuarios, a la *confidencialidad*, lo que implica la reserva sobre las informaciones obtenidas y las actuaciones practicadas, la *voluntariedad* de los usuarios para someterse a la intervención sobre sus dificultades, la *neutralidad* o respeto y consideración a todos los miembros de la familia, incluidos los hijos menores de edad, de modo que se evite el posicionamiento a favor de unos miembros en contra de otros y la *no interferencia* con las intervenciones de otros dispositivos, a través de la coordinación con otros servicios y la difusión de sus actividades propias.

Los G.O.F. se concibieron desde sus orígenes como un servicio destinado a prestar ayuda ante situaciones de conflictividad o crisis familiar. Las diferentes situaciones a las que se ha de enfrentar una familia a lo largo de su ciclo vital hacen posible la existencia de determi-

²⁷ Ley 3/1997, de 9 de junio, gallega de la familia, la infancia y la adolescencia. D.O.G. n° 118, 20/6/1997.

²⁸ Decreto 279/1997, de 1 de octubre, por el que se regulan los Gabinetes de Orientación Familiar. D.O.G. n°195, 09/10/97.

²⁹ Decreto 42/2000, de 7 de enero, por el que se refunde la normativa reguladora vigente en materia de familia, infancia y adolescencia. D.O.G. n° 45, 06/03/00.

nados momentos críticos que por su intensidad y/o duración harán muy difícil —o imposible— que las personas implicadas puedan resolverlos por sí mismas. A estas situaciones de crisis, típicas del desarrollo evolutivo, tanto de las personas como de las familias, se les une un buen número de situaciones de conflicto que también tienen una gran probabilidad de ocurrencia en el contexto de las familias. Ambas situaciones, de crisis y de conflicto, tienen en sí la capacidad de poner en evidencia la viabilidad de un modelo de convivencia familiar adaptativo a través de la instauración de un clima de tensión, malestar y sufrimiento, de modo que se genera una restricción que impedirá al sistema familiar evolucionar de forma eficiente. En consecuencia, la familia puede verse impedida en el ejercicio de sus funciones de protección y apoyo para el adecuado desarrollo de sus integrantes, exponiéndolos a situaciones de riesgo o de claro sufrimiento psicológico y social.

Evidentemente, de entre todos los miembros de la familia, aquellos que están sometidos a un mayor grado de vulnerabilidad son los más jóvenes, es decir, los hijos. Con frecuencia, los hijos se convierten en instrumentos en manos de sus padres quienes, en ocasiones —y de forma no siempre consciente—, no pierden la oportunidad de utilizarlos en sus pugnas “particulares”. Los hijos, por su parte, se entregan a ello encantados ante la ilusión de ayudar a sus padres a resolver sus disputas y mantener a la familia intacta. También muy a menudo, los más jóvenes se erigen en portadores de dificultades que pueden considerarse expresión de ciertos niveles de disfuncionalidad en las relaciones familiares. En ocasiones, estas dificultades pueden traducirse en comportamientos ciertamente peligrosos para sí mismos o para terceros. Los gabinetes, como dispositivo situado orgánicamente bajo la dependencia de los Servicios de Familia, Infancia y Menores, no han pasado por alto estas circunstancias y han convertido la defensa de los intereses de los más jóvenes —de los menores— en uno de sus objetivos de actuación.

Ahora bien, con los antecedentes descritos, es fácil suponer que la gama de dificultades frente a las que los G.O.F. pueden intervenir son prácticamente ilimitadas. En teoría, cualquier dificultad humana, situada por quien la experimente o perciba, en el contexto de la familia, podría ser atendida en estos gabinetes. Bastaría con que uno de los miembros de esa familia creyese que es posible hacer algo al respecto y que estuviese dispuesto a recibir ayuda profesional. Los diferentes problemas que pueden consultarse en estos servicios revisten formas que van desde las “simples” desavenencias conyugales y disputas familiares hasta el abuso y maltrato, tanto de menores como de mujeres, o la incapacidad de control parental, pasando por diferentes dificultades asociadas a procesos de ruptura de la convivencia familiar como la separación o el divorcio (Blanco, Rodríguez & Vázquez, 1996).

MULTIPROFESIONALIDAD

Como se ha visto hasta ahora y como se verá con más detalle a continuación, las problemáticas susceptibles de atención en los G.O.F., además de múltiples y variadas, pueden presentar grados de complejidad elevada que trascienden los saberes profesionales de un único tipo. Por esta razón, es decir, por la consideración multicausal compleja de las dificultades familiares, los gabinetes han sido dotados de equipos multiprofesionales que de modo estándar están compuestos por trabajadores sociales, asesores jurídicos (licenciados en derecho) y psicólogos, de los cuales se reclaman dinámicas de trabajo lo más multidisciplinar posible. Sin embargo, en el transcurso de la práctica existe cierta y evidente especialización profesional en la que puede observarse que los trabajadores sociales pueden ocuparse de ciertas interven-

ciones precoces, además de la recepción inicial de las demandas y de intervenciones de carácter más informativo y orientador sobre recursos sociales en sentido amplio: prestaciones económicas y sociales, justicia, educación, salud, etc. Los asesores jurídicos se centran en cuestiones de asesoramiento legal, sobre todo en materia de derecho de familia y matrimonial, e intervienen como expertos en áreas de interés familiar por su naturaleza jurídico-legal, como filiación, tutela, sucesiones, relaciones con la administración de justicia, abogacía, etc.

Los psicólogos, resumidamente, intervienen en casos de grave o compleja dificultad relacional entre los componentes de la familia, conflictividad o crisis, tanto a nivel de pareja como de relación entre padres e hijos, con otros miembros de la familia extensa: abuelos, tíos, etc. e incluso, con diferentes instituciones sociales, judiciales, educativas y sanitarias.

TIPOLOGÍA DE LOS MOTIVOS DE CONSULTA

Sistematizando de algún modo la constelación de posibles situaciones en las que pueden intervenir, los gabinetes disponen de una taxonomía, realizada *ad hoc*, que puede dar cuenta de cuáles son, más en concreto, los problemas susceptibles de atención. La elaboración de estas categorías —que responde a necesidades de orden puramente práctico— se sustenta en dos criterios básicos. El primero de ellos da cuenta de la naturaleza del problema y el segundo de su localización y alcance dentro del sistema familiar.

En cuanto a la naturaleza del problema, la cuestión estriba en la posible existencia de elementos de carácter judicial. Habitualmente, las implicaciones jurídicas hacen referencia a situaciones de ruptura legal de la convivencia de la pareja, es decir, se refieren a problemas relacionados con situaciones de separación y/o divorcio. Estos casos a menudo suelen requerir, por su especificidad, abordajes diferenciados —como la mediación familiar— sobre los que se volverá más adelante. En lo que respecta a la localización y alcance del problema, las diferencias se evidencian según se hallen implicados uno o más subsistemas de la familia, o si participan otros miembros de las familias de origen. La inclusión de las demandas presentadas por los usuarios en una u otra categoría obedece a la presencia de unos u otros criterios en el momento de su valoración inicial. Evidentemente, el caso puede evolucionar, adquirir nuevas características o pueden sobrevenir otros problemas considerados en otras categorías, pero, como criterio de elección, solo se tienen en cuenta los presentes en la demanda original.

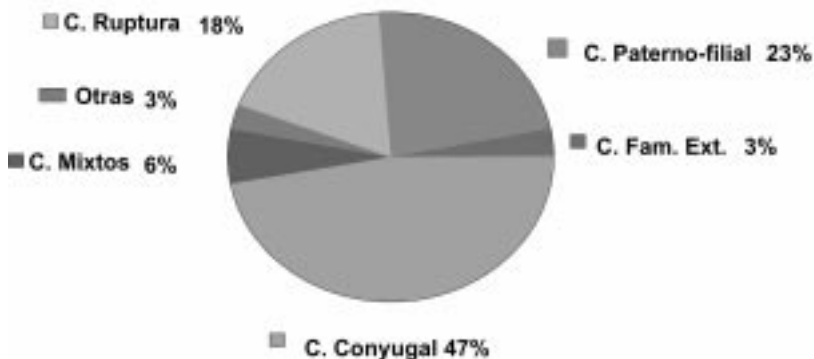
Así pues, la tipología de las diferentes demandas o motivos de consulta ante los G.O.F. queda del siguiente modo:

1. Conflictos asociados a ruptura de la convivencia. Esta categoría recoge específicamente las dificultades que ocurren en relación con los fenómenos de separación o divorcio. La modalidad de dificultades incluidas en este punto es muy amplia en cuanto a su contenido y, asimismo, pueden situarse cronológicamente en los diferentes momentos del proceso de ruptura: antes de, mientras, o después de que se produzca la ruptura de la convivencia en la pareja. Tal y como se dijo antes, las peculiares relaciones interpersonales que se pueden establecer en torno a los litigios judiciales suponen una complejidad añadida a las problemáticas incluidas en este epígrafe.
2. Crisis conyugales. Bajo este rótulo se incluyen aquellas dificultades que afectan fundamentalmente a la relación de la pareja y que, *a priori*, no presentan dificultades de

orden judicial en torno a una posible ruptura de su convivencia. Por lo tanto, el problema no se refiere en términos de ruptura de la pareja y, del mismo modo, quedan excluidas dificultades de relación con los hijos o con otros miembros de las familias de origen.

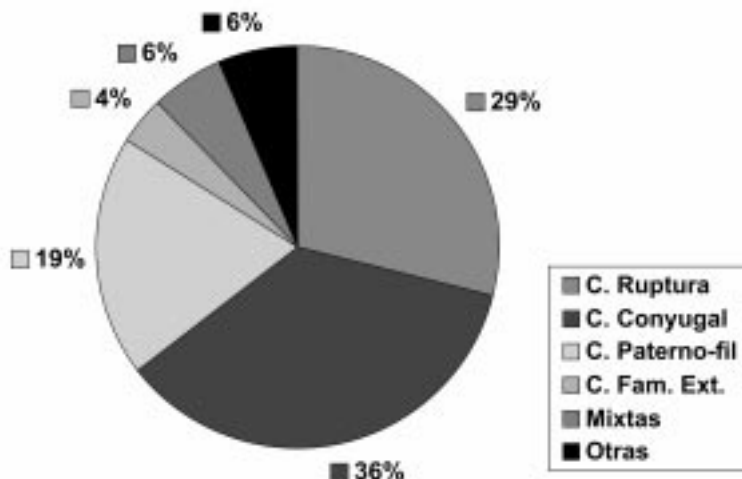
3. Crisis paterno-filiales. Esta categoría comprende las dificultades que afectan a las relaciones entre miembros de los subsistemas parental y filial. Básicamente, los contenidos de las demandas se refieren a dificultades expresadas por los padres en cuanto a la incapacidad de control de sus hijos y, sobre todo, de conflictos en torno a las dimensiones de autoridad y autonomía en la relación entre padres e hijos adolescentes. Excepcionalmente, las demandas obedecen a planteamientos expresados por los hijos en referencia a su relación con los padres. Dentro de esta categoría se incluye la mayoría de los casos derivados por otros profesionales que creen detectar algún fenómeno de desprotección o maltrato infantil.
4. Crisis de la familia extensa. En este punto se consideran los conflictos que superan el sistema que abarca a la familia nuclear y alcanza a alguna de las familias de origen. Los problemas suelen darse ante la aparición de interferencias entre miembros de una y otra familia y pueden revestir variantes como las desautorizaciones e interferencias educativas entre abuelos y padres, las coaliciones entre miembros de diferentes generaciones, etc. Este tipo de dificultades no suele manifestarse claramente y mucho menos durante las fases de evaluación inicial de las demandas. Por esta razón, su frecuencia se muestra como reducida.
5. Crisis mixtas. Se refiere a problemas que conllevan simultáneamente aspectos contemplados en las categorías anteriores. La frecuencia de las demandas recogidas en este punto es de las menores de toda la tipología. Este hecho puede llamar la atención, ya que ante familias altamente problematizadas es muy posible que existan de modo latente diferentes niveles de conflicto, con múltiples contenidos y que afecten a diferentes miembros de las familias nuclear y de origen. Sin embargo, la metodología empleada en estos servicios, como se verá más adelante, prioriza la focalización de los problemas y la especificación de los objetivos de intervención, razón por la cual es muy probable que el resultado de esta focalización condicione la elección de categorías más precisas.

Tipología demandas. G.O.F. A Coruña. 2001



6. Otras. Corresponde a motivos de consulta no recogidos en los apartados anteriores o de difícil ubicación. Esta categoría, ideada en principio como residual ha resultado no serlo tanto, ya que en ella se recogen numerosas consultas como cuestiones relacionadas con el derecho de familia, pero que no implican conflictos directos por separación o divorcio (por ejemplo, sucesiones, inmigración, filiación, etc.) y que se enmarcan siempre en un contexto familiar.

Tipología demandas. G.O.F. Galicia. 2001



OBJETIVOS Y ÁREAS DE ACTUACIÓN

Habida cuenta de las dificultades de interés para la intervención de los G.O.F., cabe preguntarse qué pueden hacer los profesionales de estos servicios ante las preocupaciones de sus usuarios. Sin embargo, hagamos antes una sucinta revisión de cuáles son los objetivos generales de este dispositivo.

En primer lugar, los gabinetes se proponen informar y asesorar técnicamente sobre las dificultades de orden social, jurídico y emocional en que puedan estar envueltas las familias y proporcionarles el acceso a los recursos adecuados para la satisfacción de las necesidades planteadas. En segundo lugar, se pretende poner a disposición de las familias los cauces necesarios para superar sus dificultades y fomentar sus propios recursos y habilidades para la solución autónoma de sus problemas. En este sentido destaca, a efectos de la intervención, el interés en impulsar los factores potenciales y de protección más que en incidir en los factores de riesgo o deterioro de la familia. Por último, pero no por ello de menor importancia, los G.O.F. insisten en evitar la instrumentalización de los hijos en los conflictos de todo tipo en los que puedan estar inmersos sus padres.

Habida cuenta de los objetivos de los G.O.F., de las dificultades a las que se enfrentan y a las capacidades profesionales de sus integrantes, en estos servicios existen tres amplias áreas de actuación.

1. Asesoramiento. Es posible que las necesidades de los usuarios pasen simplemente por tomar conocimiento de los recursos que la comunidad pone a su disposición para la

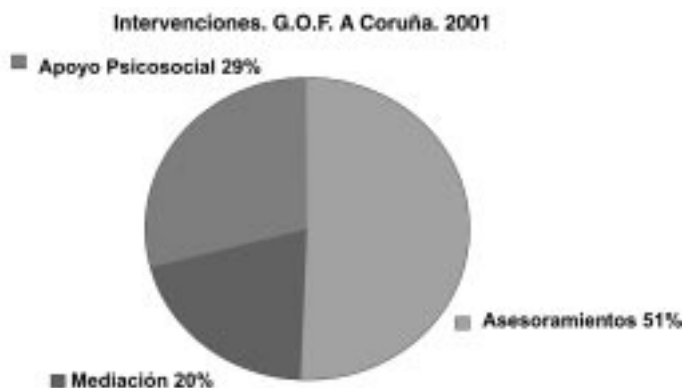
satisfacción de sus necesidades. Esto pudiera ser suficiente, teniendo en cuenta que el contexto social cobra cada día mayor complejidad y que la oferta de servicios para el bienestar social —entendidos de forma amplia— es cada vez mayor. Así pues, los gabinetes, ante demandas puntuales y concretas (a veces también de forma complementaria a otras intervenciones) pueden informar acerca de los dispositivos de ayuda a los ciudadanos que existen en la comunidad, desde prestaciones económicas, servicios sociales, justicia, educación, hasta asociaciones ciudadanas o servicios especializados de salud. Se pretende acercar los recursos sociales del tipo que fueran necesarios con el fin de aportar a los ciudadanos las oportunas redes de apoyo e integración social. El asesoramiento específicamente jurídico-legal se incluye en esta instancia con el objeto de orientar a los usuarios sobre cuestiones y procedimientos relacionados con la justicia en general y con el derecho de familia en particular, atendiendo especialmente a cuestiones como derecho matrimonial, filiación, sucesión etc.

En síntesis, planteada la demanda y establecidos los objetivos dirigidos a resolverla, el asesoramiento daría información a los usuarios acerca de cómo entrar en contacto con otros sistemas o agentes sociales de interés para la satisfacción de sus necesidades.

2. Apoyo psicosocial. Un buen número de las consultas que se realizan ante los gabinetes consideran de un modo más o menos directo las dificultades de los usuarios para mantener unas relaciones mínimamente satisfactorias y adaptativas en su propia familia. En otros casos, las demandas constatan con claridad la existencia de una crisis o un conflicto en la familia. En todos ellos, las intervenciones se centran en los diferentes niveles del sistema familiar en que se manifiestan las crisis: conyugal o de pareja, en crisis específicas de los procesos de educación y crianza de los hijos o bien ante procesos más amplios de reestructuración familiar.

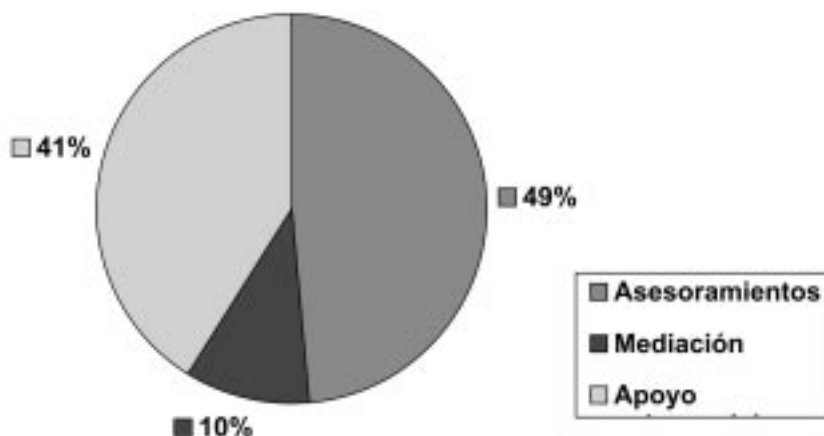
En términos generales, las intervenciones efectuadas desde los G.O.F. tienen por objeto dotar a las familias de los recursos y habilidades necesarias para hacer frente de forma eficaz a las crisis en que se puedan encontrar, favoreciendo la aparición de pautas de interacción adaptativa entre sus miembros. Respecto a esto último, se destaca la importancia otorgada al mantenimiento de la parentalidad como cualidad por la que los progenitores ejercen sus responsabilidades afectivas y materiales respecto de la crianza de los hijos.

Cuantitativamente, las intervenciones que efectúan los gabinetes tienden a ser de tipo asistencial (mediación y apoyo psicosocial) y se mantiene un importante nivel de consultas de



asesoramiento. Téngase en cuenta que la flexibilidad metodológica del recurso permite que una misma demanda se considere desde diferentes puntos de actuación. Por tanto, se puede aventurar que las demandas resueltas por un simple asesoramiento son menos numerosas de lo que se podría pensar en un principio —su cuantía estimada se situaría en torno a un 10% del total de las intervenciones—, ya que habitualmente los asesoramientos vienen seguidos de otras intervenciones más precisas de tipo asistencial.

Intervenciones. G.O.F. Galicia. 2001



MEDIACIÓN FAMILIAR

Mención aparte merecen las actuaciones recogidas bajo el rótulo de “mediación familiar”. Como es sabido, la mediación familiar recoge aquellas intervenciones de un tercero, generalmente un profesional cualificado y neutral, dirigidas a promover procesos de negociación entre los miembros de las parejas que se encuentran ante situaciones de separación/divorcio. Teóricamente, aunque la práctica generalmente se encarga de contradecirlo, la mediación requiere la presencia de un clima de no confrontación, es decir, de mutuo acuerdo entre la pareja ante el cual interviene el profesional para facilitar la toma de decisiones respecto a los acuerdos que han de regular los aspectos comunes que subsistan a la ruptura de la convivencia: la custodia de los hijos y el régimen de comunicación con ellos, las finanzas, el reparto de propiedades, etc.

Los G.O.F., desde sus inicios, han empleado procedimientos inspirados en los modelos clásicos de mediación reseñados profusamente en la literatura especializada (Bernal, 1992, Coy, 1993, Haynes, 1995) y más recientemente otros nuevos modelos de inspiración claramente relacional y comunicacional (Suárez, 1996). No obstante, el ejercicio profesional en un contexto público y los principios metodológicos empleados (flexibilidad, negociación de los objetivos que constituyen las demandas, prioridad de las áreas de preocupación del usuario, etc.) exigen disponer de un modelo mediador heterodoxo en el que se ha dado primacía a los aspectos de negociación con influencia directa sobre el bienestar de los hijos, así como

los intereses y las voluntades particulares de cada pareja, es decir, una suerte de mediación parcial o a la carta de los interesados (Blanco, 1996).

No obstante, en la actualidad y tras la promulgación y desarrollo de la Ley gallega de Mediación Familiar³⁴, las intervenciones “mediadoras”, es decir, aquellas dirigidas a la ayuda en la negociación de acuerdos en torno a los diferentes contenidos del convenio regulador, tienen que ser matizadas desde el punto de vista de la actuación de los gabinetes de orientación familiar, ya que la Mediación Familiar regulada legalmente en Galicia parece concebirse como una institución de carácter privado, a la que las partes acuden en interés particular, y se desarrolla como una profesión liberal a la que incluso se le ha concedido el derecho de gratuidad, análogamente a otros servicios jurídicos como la defensa o el acceso a periciales, es decir, la mediación familiar legalmente regulada se reviste, como no podría ser de otra forma, de un evidente y notable carácter formal.

Los G.O.F., como servicio público, y ante una eventual colisión entre esferas de derecho público y privado, no deben participar como mediadores familiares en sentido estricto o formal, esto es, por ejemplo, asumiendo la representación de las partes, realizando actas de mediación con eficacia jurídica, inscribiéndose en el registro público, percibiendo honorarios etc. Así pues, desde los G.O.F. ha de insistirse más aún en la “heterodoxia” de las intervenciones mediadoras, para llegar a una diferencia apreciable con la mediación familiar recogida en la ley y evitar la confrontación, el solapamiento y la duplicidad con ésta.

De este modo, nos encontramos con posibilidades de intervención como la consecución de acuerdos parciales —y no globales o totales—, distinguiendo entre contenidos de carácter claramente económico, como la liquidación del patrimonio familiar o el pago de pensiones, y contenidos emocionales, por ejemplo, la custodia de los hijos o los regímenes de comunicación de éstos con progenitores no custodios, etc.; de este modo se abre la posibilidad de atención a un número interesante de demandas directas tanto de ciudadanos como a petición judicial.

Estas distinciones en la labor mediadora de los G.O.F. nos sugieren, aparte del carácter informal —en relación con la mediación regulada por la ley— conceptos o enfoques, no por parciales menos interesantes, como la *mediación material* para contenidos parciales de carácter económico o la *mediación emocional* o como aquella centrada en aspectos más comunicativos y relacionales en el ámbito de la personas involucradas.

Metodología

Aunque el asesoramiento forma parte sustancial de los objetivos y de las actuaciones de los G.O.F., su configuración como un recurso orientado a la intervención directa frente a los problemas expresados por los usuarios les exige un carácter eminentemente activo. Esto contrasta con otros servicios que en la esfera social intervienen de forma fundamentalmente informativa y derivadora. El hecho de que en este servicio se recojan, analicen y se propongan alternativas dirigidas a solucionar problemas concretos de los usuarios y que además se consideren la génesis y el mantenimiento de estos problemas desde un enfoque conceptual determinado ha obligado al diseño de una metodología peculiar en la que se combi-

³⁴ Ley gallega 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la mediación familiar. D.O.G. nº 117, 18/06/01 y Decreto 159/2003, de 31 de enero, por el que se regula la figura del mediador familiar, el Registro de Mediadores Familiares de Galicia y el reconocimiento de la mediación gratuita. D.O.G. nº 34, 18/02/03.

nen la polivalencia y la flexibilidad que se requieren para la atención eficaz de una amplia gama de problemáticas.

El curso de las actuaciones que se desarrollan en los gabinetes obedece al siguiente esquema:

1. Presentación. Teniendo en cuenta que la actuación de los G.O.F. se inicia exclusivamente a petición de los interesados, las intervenciones comienzan invariablemente por una presentación de los objetivos y características del servicio. En este instante, si los servicios que se ofrecen se consideran ajustados a las necesidades de la demanda, se informa sobre las marcas de contexto, es decir, el número de sesiones y los espacios entre éstas, las personas que podrán asistir, etc.

Lo más destacable en este punto es la puntualización como referencia del número de diez sesiones, lo cual persigue un efecto pragmático respecto a la eficacia o resultados de las intervenciones de cara a una resolución efectiva de los problemas de la forma más breve posible. Sin embargo, como servicio público, no es posible denegar absolutamente la atención a los usuarios ya atendidos; por esta razón y ante estos casos, se introducen recesos de duración variable entre los sucesivos períodos de atención.

También en este momento, se destacan la confidencialidad, la sujeción al secreto profesional y, sobre todo, la inhibición de cualquier actuación que pueda resultar perjudicial para terceros. Esto último intenta disuadir a aquellos usuarios que pretendan conseguir algún tipo de material que pueda usarse contra terceros, por ejemplo, informes, testimonios, etc. y utilizarlo como prueba a su favor en litigios.

2. Recepción de la demanda. En este punto, además de la toma de datos de interés estadístico, se efectúa una recogida de los elementos que constituyen la demanda. Inmediatamente —y de forma poco diferenciada respecto a la fase de actuación— se genera un proceso de “negociación de un problema resoluble” entre usuarios y profesionales. La resultante de esta “negociación” estará formada por elementos de la *queja* de los demandantes —como visión experiencial del usuario— y del *problema* percibido por el profesional desde su adscripción teórico-conceptual (Gutiérrez, 1996). De este modo, la demanda original puede desglosarse en dificultades de menor calibre, lo que permitirá su abordaje en la siguiente fase.
3. Actuación. Aunque no existe un modelo de actuación estandarizado para cada uno de los diferentes problemas que se presentan, el modelo de intervención de los G.O.F. se inscribe, en general, en un enfoque comunicativo (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1989; Haley, 1987; Fisch, Weakland & Jackson, 1984). Desde este punto de vista, todo comportamiento —incluidos los que engloban las quejas/problemas en sus diferentes manifestaciones y los intentos de solucionarlos— se considera una forma de comunicación que analógicamente está intentando modificar esa situación.

En síntesis, se considera que las personas se esfuerzan por repetir una y otra vez, hasta la saciedad, una gama de soluciones —por lo general, culturalmente aceptadas— que una y otra vez han demostrado su ineficacia para resolver los problemas a los que se aplican. De forma sucinta y desde este punto de vista, las intervenciones sugieren a los usuarios soluciones alternativas que pueden evaluar y ensayar, a fin de lograr cambios

Datos de atención. G.O.F. A Coruña. 2001

Demandas atendidas	302	
Altas (intervenciones finalizadas)	254	84.11%
Abandonos	23	07.61%
Sesiones efectuadas	886	Prom. = 2.93 sesiones / demanda
Personas atendidas	433	Prom. = 1.43 personas / demanda

en los estilos habituales de comunicación y comportamiento asociados al mantenimiento de los problemas y permitir la aparición de nuevas pautas de interacción que favorezcan el desarrollo y la evolución de la familia.

Además de considerar aspectos estratégicos como la búsqueda de cambios mínimos y la intervención en áreas supuestamente periféricas del problema desde donde se espera la irradiación de los cambios a otras áreas “más importantes”, se persigue una responsabilización de los usuarios respecto de la solución de sus problemas a través de la participación activa en la toma de decisiones para la solución de sus dificultades, fomentando, de este modo, los sentimientos de control, capacidad y autonomía de las personas que proyectadas hacia el futuro se harán disponibles y útiles ante la aparición de nuevas dificultades.

4. Seguimiento. Para valorar los resultados de las modificaciones introducidas por los miembros del sistema —como objeto de la intervención—, además de la propia valoración derivada y coincidente con la intervención, se establece un contacto a los seis meses de la finalización de la actuación. La valoración se centra en el estado del problema que se definió como objeto de la intervención y en la posible aparición de nuevos problemas. Los resultados indican un alto grado de satisfacción con la atención recibida y señalan una positiva influencia sobre la situación global en la que se insertó la queja inicial.

Datos de atención. G.O.F. Galicia. 2001

Demandas atendidas	1.029	
Altas (intervenciones finalizadas)	889	86.39%
Abandonos	77	07.48%
Sesiones efectuadas	4.031	Prom. = 3.92 sesiones / demanda
Personas atendidas	3.122	Prom. = 3 personas / demanda

EN DEFINITIVA

El hecho de que los gabinetes constituyan un lugar donde exponer preocupaciones de diferente grado ubicadas en un contexto familiar e interpersonal y generar posibles alternativas para que las personas asuman y decidan activamente su resolución, nos permite considerar que nuestros clientes se apartan sustancialmente de la condición de “pacientes” y, por lo tanto, de “enfermos”.

Desde el punto de vista de la atención a las personas con dificultades de este tipo, podríamos encontrarnos ante un proceso en el que, partiendo de una situación interpersonal conflictiva con personas significativas, un sujeto se encontraría con una sensación de malestar subjetivo que, ante la ausencia de soluciones eficaces, iría creciendo y acentuándose progresivamente. La percepción que el propio sujeto realiza de su situación generaría con facilidad sentimientos de desvalimiento e indefensión que le motivarían a solicitar ayuda exterior, probablemente a personas próximas (amigos, parientes, etc.), que, con consejos bienintencionados, podrían agravar más aún la confusión del sujeto y la gravedad de sus padecimientos. En este nivel, la aparición de graves problemas etiquetables como sintomáticos o inadapitados es una posibilidad real. Ante situaciones de este tipo, los gabinetes priorizan la intervención en los primeros eslabones de esta cadena.

Tenemos la poderosa sensación de que no prestar atención a las quejas que motivan las demandas de actuación de los gabinetes podría dar lugar, con el transcurso del tiempo y su presumible agravamiento, a otros problemas clínicos y/o sociales de mayor envergadura que, a su vez, podrían alcanzar, saturar e, incluso, colapsar los dispositivos existentes. Las implicaciones preventivas de estas reflexiones parecen evidentes.

Desde los G.O.F. no se renuncia a la atención de familias en las que uno o varios de sus miembros han alcanzado el estatus de “paciente”, “perturbado” o simplemente de “culpable”. Si bien la curación —o cambio— de estos sujetos no se convierte jamás en parte de la “negociación de un problema resoluble” objeto de la intervención, sí que se espera que respondan a las modificaciones que se pretenden alcanzar en el sistema. Con lo cual, si así lo hicieran, tomarán responsabilidad sobre las dificultades que les envuelven e inevitablemente su estatus debería verse modificado sustancialmente.

Por otro lado, los gabinetes dan lugar a la posibilidad de prevenir efectos indeseables (iatrogénicos) que se pueden producir como consecuencia de sucesivas derivaciones a diferentes profesionales. Si una persona se decide a expresar sus problemas (personales e internos) a un profesional y este la deriva a otros “más especialistas” puede hacer suponer a esa persona que se encuentra peor de lo que suponía, en atención al nivel de especialidad que deben de tener los profesionales que le han atendido.

En este sentido puede suscitarse una confusión acerca de cuándo, y en función de qué parámetros, catalogar un problema o una patología como leve, moderada o grave. Implícitamente, uno de los parámetros que se utiliza es el recuento del número de intervenciones especializadas, del número de profesionales que han intervenido hasta llegar a nosotros. Si después de tantas visitas a otros tantos especialistas el problema sigue igual —o peor— sin duda este debe ser gravísimo. Circularmente, nos vemos obligados a plantearnos lo siguiente: ¿no será que es gravísimo precisamente porque tantos especialistas, tantos intentos de “más de lo mismo”, han generado en el usuario y en cierto modo también en los

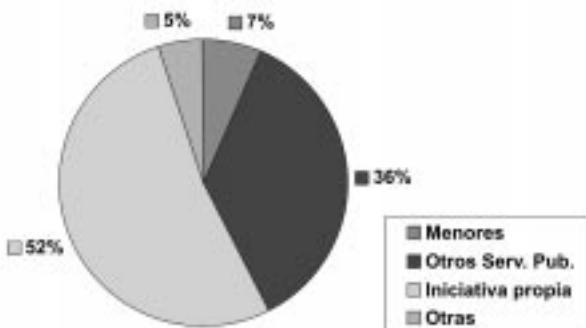
profesionales la idea de un “problema irresoluble”?

Diez años después de sus inicios, tras más de 2.500 casos atendidos en el G.O.F. de A Coruña (hacia 10.000 casos atendidos en toda Galicia), creemos que este servicio ha demostrado tanto su viabilidad como su pertinencia dentro de la red asistencial general y particularmente se ha mostrado como un instrumento eficaz en las políticas de prevención y atención a las problemáticas familiares.

Tanto el volumen de demandas y los resultados obtenidos (es decir, el contenido), como la perspectiva del proceso, a través del grado de satisfacción global de los usuarios en su experiencia de contacto con el servicio, así como el ajuste del servicio dentro de la red asistencial, esto es, su integración con los restantes dispositivos orientados al bienestar psicosocial, desprenden un balance claramente positivo a favor de la existencia de este tipo de servicios.

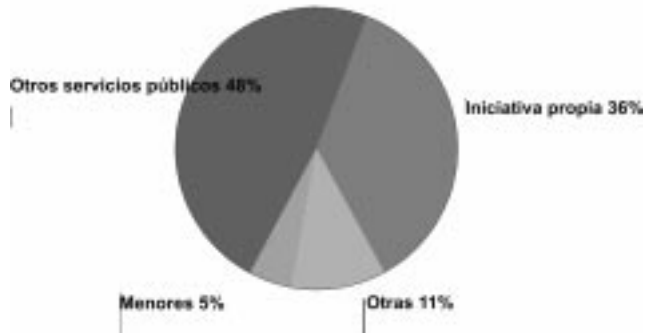
La existencia de quejas, demandas y problemas con claros referentes familiares, independientemente de la existencia de este servicio, difícilmente podrían ser ubicadas y atendidas por la red tradicional de recursos asistenciales. Suponemos, por tanto, una excelente adecuación en el ajuste entre la oferta, realizada desde nuestro servicio, y las demandas no solo de ciudadanos afectados por su dificultades y preocupaciones de orden familiar o relacional, sino también de las políticas orientadas a preservar o impedir el deterioro de la calidad de vida en las familias de los ciudadanos e, incluso, de otros dispositivos asistenciales (escolares, sanitarios, judiciales y sociales) que orientan a sus usuarios hacia la oferta de actuación que realizamos en el ámbito de las relaciones familiares en sentido amplio. Se pone así de manifiesto la existencia de un espacio entre las mallas de la red asistencial que desde la creación y puesta en marcha de los G.O.F. parece estar cubierto de un modo mucho más adecuado.

Fuentes de derivación G.O.F. Galicia. 2001



En definitiva, esperamos fervientemente que, tras diez años de existencia, los Gabinetes de Orientación Familiar hayan demostrado —a sus clientes, a los profesionales de la red asistencial y a los administradores públicos— su valor y utilidad como instrumento de ayuda y prevención a las dificultades familiares de los ciudadanos, de modo que puedan continuar con su labor y profundizar en ella.

Fuentes de derivación. G.O.F. A Coruña. 2001



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bernal, T. (1992): "La mediación familiar: Situación en España". *Infancia y Sociedad*, 16. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- Blanco, F. (1996): "Perspectivas actuales y de futuro del procedimiento de Mediación Familiar". *Jornadas Separación ou divorcio. A Mediación Familiar ¿é posible unha armonización entre dereitos, desexos e posibilidades?* Fundación Paideia-Asociación Interdisciplinaria Española de Estudios de la Familia (AIEEF). A Coruña.
- Blanco, F., J. Rodríguez & D. Vázquez (1996): "Gabinetes de Orientación Familiar (G.O.F.). Un servicio específico para a atención de conflictos familiares desde un contexto público". *I Jornadas luso-galaicas de Terapia Familiar*. Sociedade Portuguesa de Terapia Familiar (SPTF)-Asociación de Terapia Familiar de Galicia (ATFG). Oporto.
- Consellería de familia e promoción do emprego, muller e xuventude (2002): *Memoria 2001*. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.
- Consellería de familia e promoción do emprego, muller e xuventude (2002): *III Plano integral de apoio á familia 2002-2005*. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.
- Coy, A. (1993): "Resolución de conflictos: Mediación". En M. Clemente (coord.): *Fundamentos de la Psicología Jurídica*. Pirámide. Madrid.
- Dirección xeral da familia (1994): *Plano Integral de Apoio á Familia*. Consellería de Familia, Muller e Xuventude. Xunta de Galicia. Santiago de Compostela.
- Fernández Cordón, J. (1996): "Transformaciones cualitativas de las familias en España". *Seminario Mediación Familiar en España*. Ministerio de Asuntos Sociales. Madrid.
- Fisch, R., J. Weakland & D. Jackson (1984): *La táctica del cambio*. Herder. Barcelona.
- Guntern, G. (1987): "La revolución copernicana en psicoterapia: la vuelta al paradigma psicoanalítico al paradigma sistémico". En E. Gutiérrez (comp.): *Lecturas de Terapia Familiar. Vol.I*. Tórculo. Santiago de Compostela.
- Gutiérrez, E. (1996): "Quejas versus problemas. Hechos versus datos". *Simposio Investigación del Proceso de Interacción Terapéutica: Avances Metodológicos*. Universidade da Coruña. A Coruña.
- Haynes, J. (1995): *Fundamentos de la mediación familiar*. Gaia. Madrid.
- Haley, J. (1987): *Estrategias en psicoterapia*. Toray. Barcelona.
- Parsons, B. (1997): *Seminario Terapia Familiar aplicada a jóvenes en conflicto social*. Asociación de Terapia Familiar de Galicia. Santiago de Compostela.
- Rodríguez, J. & F. Blanco (1997): "Orientación e Mediación Familiar: intervención dende un eido público e non clínico". Ponencia en la mesa redonda "A psicoloxía clínica no ámbito do social". *II Xornadas da Psicoloxía Clínica "Outros ámbitos da clínica"*. Colexio Oficial de Psicólogos de Galicia - Complexo Hospitalario Xeral-Cíes. Vigo (Pontevedra).
- Suárez, M. (1996): *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Paidós. Barcelona.
- Watzlawick, P., J. Beavin & D. Jackson (1989): *Teoría de la comunicación humana*. Herder. Barcelona.

La mediación familiar: Una alternativa extrajudicial para resolver rupturas de pareja

Francisca Fariña Rivera y Ramón Arce Fernández³⁵

INTRODUCCIÓN

Cuando la pareja entra en una crisis que no es capaz de superar suele tomar la decisión de separarse. Esta determinación puede ser de común acuerdo o bien unilateral. La separación puede realizarse de hecho o judicialmente. En el primer caso la llevan a cabo los cónyuges por sí solos, sin que intervenga el aparato legal; de existir acuerdo entre la pareja para dejar la convivencia, se trataría de una separación de hecho consensual; de no ser de esta forma, sería una separación de hecho, impuesta por uno de los cónyuges.

La separación judicial o legal, reglada por el Código Civil en materia de separación y divorcio, exige la apertura de un procedimiento que culmina con una sentencia de separación o divorcio determinada por el juez competente. La reciente Ley del Divorcio permite solicitar la disolución del matrimonio sin necesidad de la previa separación de hecho o judicial, si bien se sigue manteniendo la separación judicial para aquellos casos en los que los cónyuges, por las razones que les asistan, no deseen disolver el matrimonio. Además, en su artículo 81 establece que han de transcurrir tres meses desde la celebración del matrimonio para poder tramitar una demanda de separación o divorcio. Sin embargo, “no será preciso el transcurso de este plazo para la interposición de la demanda cuando se acredite la existencia de riesgo para la vida, la integridad física, la libertad, la integridad moral o libertad e indemnidad sexual del cónyuge demandante o de los hijos que vivan con ambos”. Igualmente, en la nueva Ley del Divorcio no es necesario esgrimir causa alguna para solicitar la separación o el divorcio, de modo que queda sin contenido el artículo 82 del Código Civil. Este cambio reglamentario facilita los procesos de mutuo acuerdo porque, del mismo modo que la separación de hecho, la separación legal puede ser judicial contenciosa o judicial consensual, denominada más frecuentemente como separación de mutuo acuerdo.

³⁵ Francisca Fariña es Catedrática de Psicología Jurídica del Menor en la Universidad de Vigo; Ramón Arce es Profesor Titular de Psicología Jurídica en la Universidad de Santiago. Ambos son especialistas en Psicología Forense; son, además, miembros de la Unidad de Psicología Forense de Santiago de Compostela, de la que Arce es director. De su estrecha colaboración han salido diversos trabajos como *Selección de personal: lecturas seleccionadas* (1987) o *Psicología Jurídica al servicio del menor* (2000). También han investigado y publicado con autores de renombre como Miguel Clemente, Corrado, Marrero, Buela-Casal. Son conferenciantes habituales en congresos nacionales e internacionales sobre temas jurídicos.

CAUCES RESOLUTORIOS DE CONFLICTOS MATRIMONIALES

De forma general, como hemos señalado, la pareja puede elegir dos caminos para disolver judicialmente su convivencia: de manera contenciosa o de mutuo acuerdo. Sin lugar a dudas, independientemente de la situación y características de la pareja, la resolución por mutuo acuerdo es el modo más adecuado de superar la crisis de ruptura conyugal. Los pasos que conlleva el procedimiento contencioso provocan que esta vía de resolución sea larga y altamente costosa, no sólo en el nivel económico, sino también y principalmente, en el personal, ya que el desajuste psicoemocional que suele acompañar la ruptura conyugal se magnifica cuando el proceso se resuelve de forma contenciosa. En esta línea, Delás (1992), Fariña, Seijo, Arce & Novo (2002) y Sánchez (1998) señalan los siguientes inconvenientes y limitaciones:

- a) Se trata de un procedimiento de adversarios, basado en la confrontación de las partes, a través de un representante (el abogado) cuyo papel es inherente a la consecución de beneficios para su defendido al precio que sea. Este proceso representa un coste económico sustancial, además de un coste emocional y psicológico. Por todo ello, probablemente el conflicto inicial, lejos de solucionarse, se acentúe.
- b) Este procedimiento, de evolución interfase lenta, es fácil que se complique ya que se puede interponer recurso de apelación que lo prolongue todavía más en el tiempo.
- c) La solución y decisión final sobre el conflicto recae en el juez, es decir, una tercera persona ajena a los litigantes.
- d) Este procedimiento impide que los progenitores lleven a cabo una labor parental eficaz, puesto que es muy difícil que las personas que han sido contrincantes en un litigio puedan continuar sus relaciones de manera amistosa, obviando lo sucedido (Singer, 1994).

Las posibles alternativas a un procedimiento contencioso son la negociación y la mediación familiar. La negociación se basa en la resolución del conflicto fuera de los tribunales, a través de ofertas y demandas recíprocas entre ambas partes (Delás, 1992). Los abogados de los cónyuges son quienes, generalmente, realizan esta labor, guiados por la máxima de conseguir los máximos beneficios para su defendido al menor coste, esto es, moviéndose por principios estrictamente de pérdidas y ganancias, principios que permanecen incluso cuando existen hijos. Así, en demasiadas ocasiones el mejor interés de sus defendidos va en detrimento del mejor interés de los menores implicados.

No es nuestra intención desacreditar la labor que realizan los abogados en estos procesos, sino concienciar de la obligación que tienen los padres de cubrir todas las necesidades de sus hijos (psicoemocionales y económicas), aspecto que no se ha de obviar en situaciones de crisis familiar. Del mismo modo se han de respetar los derechos que los menores poseen cuando sus padres se separan. No en vano, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, en su artículo 3, establece el principio del interés superior del niño como criterio rector de todas las medidas que se hayan de tomar respecto a éste, tanto por instituciones públicas como privadas. De esta forma, en procesos de separación y divorcio, el juez o tribunal, así como el resto de los profesionales que intervengan (v. gr., fiscales, abogados, psicólogos,

asistentes sociales, médicos), han de guiar su actuación por la búsqueda del mejor interés del menor.

Si bien la legislación se muestra clara en cuanto a la firmeza del principio, éste es un concepto jurídico indeterminado. En esta misma línea, nuestro ordenamiento jurídico es poco explícito, abstracto y genérico, a pesar de que formalmente ha atendido al interés del menor a través de la norma jurídica (Fariña, Egido & Seijo, 2004). Por ende, no cabe más que la búsqueda y concreción del mejor interés del menor. En este sentido, Rivero (2000) afirma que esta labor se halla relacionada con los derechos fundamentales de la persona; en este caso, con los del menor. Asimismo, Roca (1995) asevera que cualquier intervención se encuentra determinada por el respeto de los derechos fundamentales del niño y añade que ha de estar motivada en evitar cualquier menoscabo de éstos. Justamente, en una sentencia dictada por un tribunal de familia de Wisconsin, se precisan los siguientes derechos (recogidos por diversos autores, v. gr. Branch & Shelton, 1997, Fariña, Egido & Seijo, 2004, Haynes, 2000) que los menores poseen cuando sus progenitores se separan o divorcian:

- El derecho a que se les trate como personas que tienen intereses y que están afectadas, y no como meras prendas o posesiones, de modo que puedan expresar sus sentimientos acerca del divorcio.
- El derecho a querer a su padre y a su madre sin tener sentimientos de presión, culpa o rechazo.
- El derecho a que no les pregunten sobre la elección de uno u otro progenitor o en qué lugar quieren vivir.
- El derecho a mantener una relación positiva y constructiva con cada progenitor.
- El derecho a no tener que tomar decisiones propias de adultos.
- El derecho a continuar siendo niños, sin tener responsabilidades de adultos y sin tener que “cuidar a sus padres”.
- El derecho a que no se les meta en un juego doloroso e hiriente entre ambos padres.
- El derecho a que no se les inmiscuya en las batallas de los padres.
- El derecho a un nivel y apoyo económico adecuados, proporcionados por ambos padres.
- El derecho a aprender comportamientos adecuados a través del ejemplo de sus padres.
- El derecho a tener amigos y a participar en actividades escolares y de la comunidad.
- El derecho a alcanzar éxito académico y a prepararse para ser autónomos e independientes.
- El derecho a conocer sus orígenes y a formar una identidad personal basada en sus experiencias.

Estos derechos se han de respetar en los procesos de negociación y, por ello, han de estar presentes en la mente de los que negocian, que son, como ya se ha mentado, los abogados de las partes. Obviamente, estos derechos también han de ser internalizados por los progenitores y considerados por aquellos profesionales que intervengan en la mediación familiar, de la que nos ocupamos seguidamente y que representa el núcleo de este capítulo.

LA MEDIACIÓN FAMILIAR

La mediación familiar es una de las técnicas más eficaces, si no la que más, para la resolución de disputas matrimoniales (Peirce, Pruitt & Czaja, 1993). Como señala Saposnek (1992), se trata de un procedimiento importante para conducir rupturas de pareja debido a que minimiza el trauma que se genera en los procesos contenciosos y, por ello, las parejas que la utilizan presentan niveles más altos de satisfacción. Además, facilita la cooperación futura entre ambas partes, aspecto fundamental cuando se trata de una familia con descendencia (Fariña, Seijo, Arce & Novo, 2002).

Desde la década de los 60, la mediación ha experimentado un notable crecimiento en todos los ámbitos de aplicación, y muy especialmente en las disputas familiares (Fisher, 1991). En España, la mediación familiar se inicia con un cierto retraso: aun hoy en día, no todas las Comunidades Autónomas cuentan con el servicio de mediación familiar; en algunas su implantación es muy novedosa y su utilización muy escasa. Así, la promulgación de las tres primeras leyes autonómicas sobre mediación familiar se llevó a cabo recientemente en Cataluña (Ley catalana 1/2001 de 15 de marzo de 2001) Galicia (Ley gallega 4/2001 de 31 de mayo de 2001) y Valencia (Ley Valenciana 7/2001 de 26 de noviembre de 2001).

Existen muy diversas definiciones de la mediación familiar. Martí (1999) la delimita como un procedimiento no contencioso de resolución de conflictos en el que las partes participan voluntariamente con el deseo de evitar un procedimiento judicial contradictorio. Irving (1981) la entiende como una orientación llevada a cabo por una tercera persona neutral dentro de un proceso a través del cual se ayuda a la familia a identificar y aclarar los problemas existentes, así como a establecer acuerdos en relación con todos o alguno de ellos, especialmente los que tienen que ver con la custodia y la forma en que los hijos van a compartir el tiempo con sus padres. (Bernal, 2000) señala que la mediación tiene como objetivo enseñar a las parejas a separarse, así como a mantener su responsabilidad como padres, posibilitando que los hijos se relacionen con los dos, de manera idónea. Por su parte, Pearson & Thoennes (1984) la definen como un proceso participativo y consensual en el que un tercero anima a los que están en disputa a encontrar un acuerdo común, colaborando fundamentalmente, para reducir los malentendidos, desahogar las emociones, aclarar prioridades, encontrar puntos de acuerdo, explorar nuevas áreas de compromiso y negociar el convenio regulador. Este tercero es el mediador, cuyo rol consiste en conducir a las partes a encontrar las bases de un acuerdo duradero y mutuamente aceptable, teniendo en cuenta las necesidades de cada uno de los miembros de la familia y, particularmente, las de los menores. Para ello se sirve de la comunicación abierta y directa, el reforzamiento de los vínculos positivos y la evitación de los reproches y culpabilidades. La eficacia de la mediación familiar radica, fundamentalmente, en que el mediador facilite la comunicación entre los usuarios y reduzca los malentendidos entre ellos, que sea hábil en la utilización de factores o información, que disminuya los niveles de discusión pasional y que sepa estimular un tipo de pensamiento productivo que contribuya a generar ideas y soluciones (Pruitt, 1998, Duffi & Olczak, 1999).

Todos los autores coinciden en afirmar que el objetivo final del mediador es alcanzar un acuerdo entre las partes, pero las discrepancias surgen en el momento de establecer las funciones de éste, donde existen dos posicionamientos diferenciados (Moore, 1998). Por un lado, se propone que el mediador se centre en el proceso de negociación, obviando el con-

tenido de lo que se negocia, puesto que esto es dominio de las partes. Desde esta versión de la mediación familiar se argumenta que los padres no necesitan de especialistas para que les sugieran lo que deben realizar, debido a que éstos saben lo que es mejor para ellos y para sus hijos (Moore, 1998). Desde otra óptica, se defiende que el mediador ha de trabajar con las partes sobre las cuestiones esenciales, para conseguir una decisión imparcial y justa en la determinación de la toma de decisiones sobre la reestructuración de sus vidas y las de sus hijos, sin renunciar a la imparcialidad o la neutralidad del mediador y al papel activo de ambos progenitores. Los mediadores familiares necesariamente deberán seguir esta segunda propuesta (Saposnek, 1983, Moore, 1998), al menos cuando existen menores implicados. En estos casos, el mediador debe defender los intereses del menor, si sus padres no lo hacen, velando para que el acuerdo satisfaga, de la mejor manera posible, todas sus necesidades, actuales y futuras. En este sentido, Martín Francisco (1995: 118) señala que “en el proceso de mediación familiar deben tenerse en cuenta las necesidades de todos los miembros del grupo familiar y fundamentalmente de los niños”. Más concluyente se muestra Coogler (1978) al proponer que el mediador ha de ponerse en contacto con el juez o tribunal, cuando considere que lo acordado por los padres no es beneficioso para los hijos. En nuestro país se podría también acudir a la fiscalía, cuyo cometido es velar por el mejor interés del menor, pese a lo cual en los procedimientos de familia se suele mantener bastante al margen salvo en casos especiales, en los que medien, por ejemplo, abusos o malos tratos.

VENTAJAS DE LA MEDIACIÓN FAMILIAR

Ya hemos dicho que la mediación familiar es el mejor procedimiento para conducir rupturas de pareja, debido a que minimiza el trauma que se genera en los procesos contenciosos a la vez que facilita la cooperación futura entre ambas partes, pero además la acompañan otra serie de características positivas, que pasamos a comentar.

La mediación es un proceso más económico que la vía contenciosa (Kelly, 1990). En esta misma línea, Bernal (1995: 17) afirma que “resulta una medida más barata que los gastos que supone emprender una vía judicial, valorando además el tiempo y energías que no se gastan en mediación, comparándola con la judicial... es un proceso rápido que en varias entrevistas puede concluir, en comparación con los años que pueden durar los pleitos”.

La mediación familiar es un proceso de no adversarios (Haynes, 2000). Los procesos contenciosos necesariamente convierten a las partes en adversarios, lo que impide una relación positiva entre ellos mientras se encuentre abierta la causa y, en la mayoría de los procesos, también después. Por el contrario, la mediación familiar permite mantener la cordialidad entre los cónyuges; cuando la pareja tiene hijos, les ayuda a centrarse en las necesidades de éstos y a que, pese a la ruptura como pareja, ambos sigan actuando como padres (Fariña, Egido & Seijo, 2004, Martín, 1995). Es ésta, a nuestro entender, la ventaja más importante, cuando existe descendencia, puesto que facilita que la familia no se rompa, aun cuando lo haya hecho la pareja. Además, la mediación se puede utilizar para concienciar a los padres sobre las repercusiones negativas que tiene en los hijos una separación conflictiva y litigiosa, e igualmente posibilita ofrecerles pautas de comportamiento que redunden en un logro más rápido de la superación del trauma que siempre implica para ellos la ruptura familiar (Fariña & Arce, en prensa). Todo ello favorece el mantenimiento de una relación fluida y de alta calidad con los hijos (Bernal, 2000).

La pareja es la verdadera protagonista, al ser ambos miembros quienes resuelven la situación conflictiva, lo que les proporciona un nivel alto de satisfacción. En este sentido, Haynes (2000) y Moore (1998) señalan que los acuerdos alcanzados a través de mediación son más adecuados y satisfactorios que los litigados o impuestos, lo que motiva que el nivel de cumplimiento de los acuerdos sea muy alto, al contrario de lo que ocurre con las disposiciones dictadas por el decisor judicial. Al mismo tiempo, la experiencia que les aporta la mediación les ayuda a adquirir nuevas estrategias de resolución de conflictos que les servirán para poder manejar situaciones futuras de negociación entre ellos.

La mediación familiar se caracteriza por ser una actuación flexible, que puede iniciarse en cualquier etapa del procedimiento. Pero, es antes de comenzar el proceso legal el momento más adecuado para acceder a la mediación, pues todavía no se ha producido el enfrentamiento judicial con el consabido aumento de hostilidad. Una vez iniciada la vía judicial, el proceso se puede reconducir a una mediación por mandato del juez o deseo de las partes; cuando esto sucede se paraliza temporalmente el proceso legal. La mediación incluso es factible tras el proceso legal de separación o divorcio.

El Consejo de Europa, en la Recomendación N° R (98) 1, coincidiendo con las ventajas señaladas y a modo de sinopsis, aduce que facilita la comunicación, disminuye la intensidad de los conflictos, favorece los acuerdos amistosos, mantiene las relaciones entre padres e hijos, reduce el coste económico y social de la ruptura, reduce el tiempo necesario para resolver el conflicto y permite revisar los acuerdos cuando las circunstancias varían. Además, se puede subrayar el hecho de que la mediación respeta la privacidad de los usuarios (Haynes, 2000), mientras que un proceso contencioso puede conducir a destapar públicamente la intimidad de los miembros de la familia, incluso aquellos aspectos soeces e indignos que toda persona preferiría obviar en su vida.

Complementariamente, la mediación familiar se puede utilizar para resolver cualquier contingencia que pueda generar conflicto en una situación de separación. Ahora bien, Bolaños (1995) y Fariña, Seijo, Arce & Novo (2002) concretan en cuatro las grandes categorías en las que se puede encuadrar la mayoría de los problemas inherentes a los procesos de separación conyugal, a saber:

- a) Conflictos estructurales. Éstos abarcan todo lo relacionado con la guarda y custodia de los hijos, el régimen de visitas, repartición de bienes y pensiones. Las dificultades pueden surgir en el momento de plantearse, de manera formal o informal, el convenio regulador, o bien en el momento de llevarlo a cabo o en nuevas situaciones (p. e., nuevas parejas, cambios de domicilio, desarrollo evolutivo de los menores, etc.).
- b) Conflictos de lealtades. Fue Borszomengy-Nagy (1973) quien describió por primera vez este proceso, señalando que es una dinámica familiar en la que la lealtad hacia uno de los padres implica deslealtad hacia el otro, que puede culminar en una lealtad escindida en la que el hijo asume de forma incondicional su lealtad hacia uno de los progenitores en perjuicio de la del otro. Esta situación se puede agudizar mediante la actuación explícita o implícita de uno de los progenitores, al inculcar a los hijos sentimientos negativos hacia el otro progenitor. El Síndrome de Alienación Parental se presenta como la cúspide de este proceder, que provoca, entre otras consecuencias,

que los hijos se nieguen a relacionarse con el padre alienado (generalmente el no custodio), el cual, ante este hecho, suele acabar denunciando judicialmente la situación.

- c) Conflicto por ausencias. Éste se produce cuando uno de los padres ha estado sin relacionarse con sus hijos durante un tiempo prolongado y quiere restablecer los vínculos. En algunas familias la ausencia se mide en años y, en los casos extremos, la relación nunca existió. Los hijos, ante el deseo del padre ausente, pueden reaccionar aceptando de nuevo al padre o rechazándolo. Cuando sucede esto último, el progenitor repudiado puede terminar acudiendo a la vía judicial para conseguir lo que él considera un derecho. Los impedimentos también pueden surgir desde el progenitor custodio, quien puede ver en la reanudación de estas relaciones una desestructuración de su vida familiar actual, lo que originará una escalada del conflicto.
- d) Conflicto de invalidación. La cúspide del conflicto tiene lugar cuando se denuncia a un progenitor por malos tratos o abuso sexual, enfermedad mental, toxicomanías, o cualquier otra conducta considerada socialmente transgresora, con la intención de separar al denunciado de sus hijos. Generalmente, si esto sucede, el Juzgado solicita una pericia psicológica para establecer la veracidad o falsedad de la acusación. Siempre partiendo de que la acusación se haya considerado falsa o desestimada, proceder con una mediación familiar resulta enormemente complejo, debido a que el desequilibrio psicoemocional de quien ha realizado la falsa acusación seguramente sea grave; asimismo, es presumible que el denunciado, como consecuencia de haber sufrido dichas imputaciones, no se encuentre en un estado psicológico adecuado.

FASES EN EL PROCESO DE MEDIACIÓN FAMILIAR

En todo proceso de mediación se diferencian tres momentos: una fase de introducción, donde se exponen las normas y reglas de actuación; una fase intermedia, en la que las partes discuten sobre las discrepancias que mantienen y ponen en común sus puntos de coincidencia; y una fase final, donde se consigue el acuerdo (Barea, Fernández-Ballesteros & Fernández-Espada, 1998), aunque la mayoría de las propuestas establecen al menos cinco etapas (p. e., Bernal, 1992, Bolaños, 1995, Fariña, Seijo, Arce & Novo, 2002, Sherman, 1995, Moore, 1998, Loza & Osmá, 2000). Seguidamente, nos centraremos en nuestro modelo (Fariña, Seijo, Arce & Novo, 2002).

En la primera etapa, con independencia del motivo que haya llevado a la mediación familiar, el mediador ha de aclarar a las partes cuál es el objetivo de la intervención. Cuando la pareja tiene descendencia se ha de indicar que en todo el proceso se va a buscar siempre el mejor interés de los menores implicados e informar que el papel del mediador es ayudarles, siempre que lo requieran, a encontrar las soluciones más adecuadas para que ese principio se cumpla, sin tomar parte por ningún progenitor. Igualmente, se ha de explicar la dinámica del proceso, señalándoles la importancia que tiene alcanzar y respetar un acuerdo que esté centrado en atender las necesidades de los hijos y no en los intereses o motivaciones personales de los padres. Del mismo modo, se les ha de advertir sobre las consecuencias negativas que pueden padecer sus hijos, si el proceso se judicializa por no culminar con éxito la mediación. Se les ha de aleccionar explicándoles que para que esto no suceda es imprescindible su colaboración, flexibilidad y posible renuncia a ciertos deseos que, aun considerándose legítimos, pueden no ser beneficiosos para los menores. Toda esta información se ha

de ofrecer siempre en presencia de los dos, con independencia de que ya se les hubiera aportado individualmente. De no existir hijos, el mediador ha de dejar clara su imparcialidad en todo el procedimiento.

En la segunda etapa, se debe recoger toda la información posible relacionada con el caso. Esta fase, a nuestro entender, no ha de tener un tiempo de duración preestablecido y ha de llegar a término cuando el mediador considere que tiene toda la información sobre la pareja, incluso de la etapa de noviazgo. Nosotros aconsejamos comenzar por este período porque, generalmente, suele haber sido agradable para ambos y el nivel de discrepancia sobre los hechos suele ser bajo. Todo ello permite ir logrando un clima de cordialidad y, lo más importante, les sirve de entrenamiento en la dinámica de la negociación. El experto ha de procurar que en la intervención se recorra toda la historia de la pareja, estando muy atento cuando se vayan acercando los momentos que generaron conflicto y, especialmente, los que ocasionaron la ruptura, porque pueden surgir sentimientos y actitudes negativas que provoquen un proceso involutivo en la dinámica. El mediador no ha de olvidar hacer referencia a las nuevas parejas y a la familia extensa porque, implícita o explícitamente, suelen desempeñar un papel muy relevante que, de no controlarse, puede impedir llegar a un acuerdo. Una vez finalizada esta etapa el mediador debe conocer altamente la realidad del caso. De existir menores, estará en condiciones de poder defender mejor sus intereses.

En la tercera etapa, las partes comienzan definiendo cuáles son los problemas que la mediación ha de resolver. Si la pareja se encuentra dentro del proceso judicial es posible que tengan posiciones distintas de cuando comenzaron. En la mediación es imprescindible diferenciar las posiciones legales y las reales. Muchas de las primeras se encuentran determinadas por la estrategia de afrontamiento del proceso, o como reacción ante las acusaciones o peticiones de la otra parte. En todos los casos el mediador ha de ayudar a que ambos expongan sus aspiraciones reales y analicen las motivaciones de éstas, procurando una cierta empatía entre las partes. En esta fase han de quedar establecidos los deseos de cada parte sobre todos los puntos del convenio regulador, que, siguiendo el artículo 90 del Código Civil, ha de tener los siguientes contenidos mínimos (art. 90 CC):

- a) Cuando existen hijos, determinación de la persona a cuyo cuidado quedan; si están sujetos a la patria potestad de ambos, el ejercicio de ésta y el régimen de visitas, comunicación y estancia de los hijos con los progenitores.
- b) Atribución de uso de la vivienda y ajuar familiar.
- c) Contribución a las cargas de familiares y alimentos, así como sus bases de actualización y garantías en su caso.
- d) Liquidación, cuando proceda, del régimen económico del matrimonio.
- e) Determinación de la pensión que corresponde satisfacer a uno de los cónyuges, siempre que implique para el otro un empeoramiento de la situación anterior.

En la cuarta etapa, se han de generar alternativas viables para resolver el conflicto. Cuando la fase anterior se supera de manera sobresaliente, las propuestas que se realizan suelen ser más altruistas y mejor aceptadas por el otro. Esto último ocurre no sólo por la generosidad de la alternativa, sino también por la actitud positiva de la otra parte. El papel del mediador, cuando hay hijos implicados, debe ser muy activo: ha de tutelar las propuestas que las partes vayan

realizando, tamizándolas desde el mejor interés del menor, e incluso él puede sugerir soluciones, aunque es deseable que sean los padres quienes propongan las alternativas.

En la quinta etapa, una vez que las partes comienzan seriamente a considerar opciones para resolver su conflicto, han entrado en las negociaciones. Esta fase del proceso de mediación implica un “tira y afloja” sobre cuestiones importantes para cada parte (Sherman, 1995: 31). Por tanto, no existe una frontera clara entre esta etapa y la anterior. En ésta, el mediador ha de valorar las propuestas con el objeto de comenzar a consensuar aquellos puntos donde las posiciones sean más próximas, generando, de esta forma, la expectativa de que el acuerdo es factible, lo que se traduce en una motivación positiva en los usuarios y una orientación al éxito de la mediación. La negociación ha de ir unificando, de manera pormenorizada, criterios en cada uno de los puntos del convenio regulador. Una vez aclarado y especificado hasta el último detalle, el mediador debe concluir la sesión, independientemente de las que se hayan celebrado hasta el momento. De esta forma, los usuarios pueden reflexionar y consultar el acuerdo con quien consideren oportuno.

En la última sesión, el mediador ha de tener redactado el convenio regulador pactado, el cual ha de leer a las partes y, de no existir ningún cambio de opinión, el documento se pone a la firma. Finalmente, para que tenga valor legal el acuerdo, se ha de dar forma jurídica al acuerdo y presentarlo en el juzgado correspondiente, labor que ha de realizar el abogado o abogados de las partes, según corresponda.

COMENTARIOS FINALES

La mediación familiar es un procedimiento imprescindible, como ya se ha ido comentando, para lograr que las familias no se rompan tras la separación de los progenitores y los derechos de los hijos no se vulneren. Sin embargo, es preciso reconocer que no se ha logrado que se utilice de forma amplia. A nivel legislativo se le ha dado cierto apoyo a través de las Leyes de mediación de las diferentes Comunidades Autónomas. En este sentido, podemos señalar la Ley de mediación familiar de Galicia (Ley 4/2001, del 31 de mayo) que en su artículo 4, punto 3º, especifica “la autoridad judicial podrá proponerles a las partes, de conformidad con lo previsto en la legislación civil y procesal, la mediación durante el desarrollo de los procesos de separación, divorcio o nulidad matrimonial o en cualquier otro supuesto de ruptura de la convivencia de pareja”. Sin embargo, en la reciente Ley del Divorcio la mediación ha sufrido un varapalo, al no existir una apuesta clara por este procedimiento, y tan sólo de manera implícita se puede entrever que da cabida al proceso de mediación cuando en la exposición de motivos se señala que “la intervención judicial debe reservarse para cuando haya sido imposible el pacto, o el contenido de las propuestas sea lesivo para los intereses de los hijos menores o incapacitados, o uno de los cónyuges, y las partes no hayan atendido a sus requerimientos de modificación. Sólo en estos casos deberá dictar una resolución en la que imponga las medidas que sean precisas”. La nueva Ley del Divorcio frustró las expectativas creadas por el anteproyecto de Ley, en el cual el legislador se mostraba abiertamente proclive a la utilización de la mediación, al afirmar “los padres, cuando la adopción de determinadas decisiones relativas al ejercicio de sus potestades presente dificultad, habrán de tener en consideración que pueden optar, antes que por el recurso a la autoridad judicial, por solucionar su diferencia acudiendo a procedimientos extrajudiciales más adecuados para la resolución de estos conflictos, entre los que cabe señalar la mediación”. Así, a nuestro entender, la nueva Ley del Divorcio, si se compara con el Anteproyecto de Ley, ha

supuesto un retroceso en diversos puntos, uno de los cuales es el no haber apostado por la mediación familiar. Este hecho va a perpetuar que la utilización de este procedimiento sea exigua, salvo que se siga el ejemplo de ciertos juzgados como los de Barcelona y Málaga. Éstos añaden, en la providencia de admisión de la demanda de separación o divorcio, una nota informativa a las partes en la que se comunica la existencia de un sistema de mediación llevado a cabo por los equipos psicosociales de los juzgados. Esta iniciativa se presenta como una alternativa válida para promocionar la resolución de forma pacífica de los procesos de separación o divorcio superando, con ese modus operandi, las limitaciones, por omisión, de la propia Ley de Divorcio. No obstante, lo deseable sería que la mediación fuese siempre preceptiva para todos los procesos de separación y divorcio en los que se encuentren inmiscuidos menores, tal y como sucede en Noruega. Todas estas aseveraciones las realizamos bajo la asunción, coincidiendo con Bernal (2004), de que la mediación familiar no sólo es un medio para que la pareja consensúe los puntos del convenio regulador, sino también una oportunidad para que mantengan la coparentalidad, tan necesaria para el bienestar de sus hijos. Además, no se puede pasar por alto el carácter terapéutico implícito en ella. Nuestra propuesta se ve indirectamente avalada por el hecho de que en Noruega la mayor parte de los divorcios se resuelven por la vía administrativa (Ortega, 2002), de modo que se desjudicializa la relación parental, lo que es una de las condiciones “sine qua non” para lograr el bienestar de los menores implicados en procesos de separación (Fariña, Egido & Seijo, 2004).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barea, J., E. Fernández-Ballesteros & J. J. Fernández-Espada (1998): "La mediación familiar: Una alternativa a los procedimientos contenciosos de los Juzgados de Familia". En J. L. Marrero (coord.), *Psicología jurídica de la familia*. Madrid. Fundación Universidad-Empresa: 197-246.
- Bernal, T. (1992): *La mediación en los procesos de separación y divorcio*. Tesis doctoral no publicada. Madrid. Universidad Autónoma de Madrid.
- Bernal, T. (1995): *Mediación: Una alternativa extrajudicial*. Madrid. Colegio Oficial de Psicólogos, Delegación de Madrid.
- Bernal, T. (1998): *La mediación. Una solución a los conflictos de ruptura de pareja*. Madrid. Editorial Colex.
- Bernal, T. (2000): "Relación entre las partes y el mediador". Conferencia en el *I Congreso Hispano Alemán de Psicología Jurídica*. Pamplona.
- Bernal, T. (2004): *Einführung, verbreitung und zukunft der mediation in Spain*. 3.Tage der Rechtspsychologie. Neue Wege und Konzepte in der Rechtspsychologie. Leipzig.
- Bolaños, I. (1995): "Mediación familiar de procesos contenciosos de separación y divorcio en un contexto judicial". *Mediación: una alternativa extrajudicial*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos, Delegación de Madrid.
- Bolaños, I. (2002): "El síndrome de alienación parental. Descripción y abordajes psicolegales". *Psicopatología Clínica, Legal y Forense* 2(3): 25-45.
- Borszomengy-Nagy, I. (1973): *Las lealtades invisibles*. Buenos Aires. Amorrortu.
- Branch, J. & L. Sherlton (1997): *Coping with separation and divorce: a parenting seminar*. Vermont. University of Vermont.
- Coogler, O. J. (1978): *Structured mediation in divorce settlements*. Lexington, Mass. Lexington Books.
- Delás, M. (1992): *Divorcio, separación y nulidad. Problemas y soluciones*. Barcelona. Editorial Planeta.
- Duffy, K. G. & P. V. Olczak (1999): *Does mediation alter attributions between disputants?* American Psychology-Law Society & European Association of Psychology and Law. Psychology and Law Conference, Dublin.
- Fariña, F. & R. Arce (en prensa): "El papel del psicólogo en casos de separación y divorcio". En G. Buela Casal, D. Bunde & E. Jiménez (comps.), *Manual de psicología forense*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Fariña, F., A. Egido & D. Seijo (2004): *La autoridad parental, una oportunidad para los hijos de padres separados*. I Congreso de Psicología Jurídica. Santiago de Compostela.
- Fariña, F., D. Seijo, R. Arce & D. Novo (2002): *Psicología jurídica de la familia: Intervención en casos de separación y divorcio*. Barcelona. Cedecs.
- Fisher, R. (1991): "Family (divorce) mediation in the United States of America". *Australian Journal of Dispute Resolution*, 2(3): 186-197.
- Haynes, J. M. (2000): *Fundamentos de la mediación familiar. Manual práctico para mediadores*. Móstoles. Gaia Ediciones.

- Irving, H. H. (1981): *Divorce mediation. A rational alternative to the adversary system*. Nueva York. Universe.
- Kelly, J. (1990): "Is the mediation less expensive? Comparison of mediated and adversarial divorce cost". *Mediation Quarterly*, 1 (8): 15-26.
- Loza, S. & M. A. Osma (2000): "El servicio público de mediación familiar del gobierno vasco: Experiencias y reflexiones". Comunicación presentada en el *I Congreso Hispano Alemán de Psicología Jurídica*. Pamplona.
- Martí, M. (1999): "La mediación en el derecho comparado: Principios y clases de Mediación familiar". *I Congreso Internacional de Mediación Familiar*. Barcelona.
- Martín Francisco, M^a. G. (1995): *Mediación: Una alternativa extrajudicial* (Monografía). Madrid. Colegio Oficial de Psicólogos, Delegación de Madrid.
- Moore, C. W. (1998): *O processo de mediação. Estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre. ARTMED.
- Ortega, I. (2002): "El principio del interés superior del niño en las situaciones de crisis familiar: una perspectiva comparada en el ámbito de la Unión Europea". *Psicología Clínica, Legal y Forense*, 2(3): 87-108.
- Pearson, J. & N. Thoennes (1984): *Final report of the divorce mediation research project*. Washington. Department of Health and Human Services.
- Peirce, R. S., D. G. Pruitt & S. J. Czaja (1993): "Complainant-respondent differences in procedural choice". *International Journal of Conflict Management*, 4: 199-222.
- Pruitt, D. G. (1998): "Social conflict". En D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Lindzey (eds.), *The handbook of social psychology* (Vol. 2: 470-503). Boston. McGraw-Hill.
- Rivero, F. (2000): *El interés del menor*. Madrid. Dykinson.
- Roca, E. (1995): "Protección de los derechos de los menores en los casos de divorcio y separación". *Infancia y Sociedad*, 30: 91-116.
- Sánchez, M. P. (1998): "Procedimientos civiles en los Juzgados de Familia. Derecho sustantivo". En J. L. Marrero (coord.), *Psicología Jurídica de la Familia*. Madrid. Fundación Universidad Empresa: 77-114.
- Saposnek, D. (1983): *Mediating child custody disputes: A systematic guide for family therapists, court counsellors, attorneys and judges*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Saposnek, D. (1992): Clarifying perspectives an mandatory mediation. *Family and Conciliation Courts Review*, 30(4): 490-506.
- Sherman, G. (1995): *Mediación al estilo de Texas. Mediación: una alternativa extrajudicial*. Madrid. Colegio Oficial de Psicólogos, Delegación de Madrid.
- Singer, L. R. (1994): *Resolución de conflictos. Técnicas de actuación en los ámbitos empresarial, familiar y legal*. Barcelona. Paidós.

Programas de intervención socioeducativa con población gitana de Vigo

Lucy Blanco Pérez³⁶

Cuando no se conoce personalmente a individuos de otros grupos étnicos, religiosos o culturales, es muy fácil creer cosas horribles de ellos y tenerles miedo. Michael Levine.

El gitano es para la mayor parte de la sociedad el prototipo del mendigo, el pobre, el drogadicto, el sucio, el ladrón y el delincuente. Es, en definitiva, el marginado. No importa que se pueda demostrar que los porcentajes de gitanos con este perfil no son la mayoría de los gitanos. Los prejuicios funcionan de este modo, al margen de criterios lógicos. Esta imagen social desencadena el rechazo y la marginación de los gitanos en bloque, sin fisuras, sin posibilidad de diferenciación". Ana Giménez Adelantado. Profesora del Departamento de Filosofía y Sociología. Universidad Jaume I de Castellón.

Este artículo gira, fundamentalmente, en torno a los datos extraídos de la memoria anual del Programa en el cual trabajo, correspondientes al cierre del 2003. Tras su exposición, se aprecia que la situación de los gitanos vigueses rompe con la mayoría de los estereotipos que, sobre esta minoría, tiene arraigados gran parte de la población mayoritaria. La comunidad gitana ha cambiado su situación social en los últimos 10 años, alcanzando unos niveles de normalización elevados en muchas áreas. A pesar de ello, la imagen social que se percibe no responde a la realidad. La sociedad mayoritaria sigue opinando, en su mayoría, que el colectivo gitano es segregado y marginal. Cuando un grupo humano realiza un esfuerzo de cambio tan grande se necesita que éste sea visualizado por toda la sociedad. Históricamente, se ha trabajado desde programas de intervención social, específicamente con los gitanos, pero se ha dejado un poco de lado el traslado de los resultados a la opinión pública, así como la sensibilización de la sociedad. De poco vale que los gitanos se esfuercen en el itinerario de su promoción si el resto de la sociedad tiene bajas expectativas sobre ellos, porque esto supone un freno a su inserción social y en la normalización a su situación. Por ello considero importante proporcionar datos reales y cuantificables, contrastados, que rompen con muchos de los estereotipos existentes sobre el Pueblo Gitano.

³⁶ Lucy Blanco Pérez es pedagoga por la Universidad de Santiago de Compostela. Ha trabajado en la *Plataforma de Madres en Acción*, dedicada a la defensa de los derechos de la infancia, donde ha sido responsable del Departamento Psicopedagógico, en el que se encargaba del peritaje de menores víctimas de malos tratos y abusos sexuales, y de su reeducación y rehabilitación. Actualmente, desarrolla su labor pedagógica como responsable del *Proyecto de Seguimiento y Apoyo Escolar del Programa de Promoción del Pueblo Gitano de Vigo*. Asimismo, forma parte del *Colectivo Galicia de la Asociación Nacional de Enseñantes con Gitanos* y participa en diferentes foros formativos, informativos y de sensibilización como ponente y como organizadora.

1. LOS PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN

Cáritas Diocesana de Tui-Vigo viene desarrollando desde hace años el *Programa de Promoción del Pueblo Gitano* en colaboración con el Ayuntamiento de Vigo a través de un Convenio con su Departamento de Bienestar Social.

El *Programa de Promoción del Pueblo Gitano* se estructura en tres proyectos diferentes, que centran su intervención en los ámbitos sociofamiliar, educativo y de ocio y tiempo libre. Estos proyectos, que pretenden dar la mayor cobertura posible a las diferentes necesidades y demandas del pueblo gitano de cara a su promoción, son:

- *Proyecto de atención social*. A través de él se pretende ofrecer un servicio de información y orientación sobre los recursos y servicios que pueden utilizar para la resolución de los problemas o carencias que plantean, y canalizarlos cuando sea necesario hacia otros servicios especializados.
- *Proyecto de seguimiento y apoyo escolar*. Se pretende hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio de la educación, promoviendo las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas gitanas que se encuentran en situaciones desfavorables. Se trata de favorecer la integración socioeducativa de los menores gitanos.
- *Proyecto de ocio y tiempo libre*. Pretende ofrecer espacios de educación informal a través del ocio, en donde se puedan trabajar todas las áreas transversales educativas, poniendo especial énfasis en la educación en valores y el refuerzo en el aprendizaje de habilidades sociales básicas. Estos ejes en los que se centran las actuaciones, de suma importancia para un desarrollo personal integral, suponen el primer paso, fundamental, para una completa intervención.

El *Programa de Promoción del Pueblo Gitano* que Cáritas desarrolla en convenio con el Ayuntamiento de Vigo no supone el único programa de intervención con esta población. Desde nuestra entidad se trabaja por una atención globalizada lo más completa y específica posible, con lo que la intervención abarca, necesariamente, más programas, que son los siguientes:

- *Programa de juventud gitana “Ternibén kalí”*. Se desarrolla en convenio con la Concejalía de Bienestar Social del Ayuntamiento de Vigo. Pretende ofrecer una alternativa educativa a los adolescentes gitanos a través del desarrollo de actividades que trabajan las áreas de salud a través de la prevención. Da continuidad al *Proyecto de ocio y tiempo libre* del *Programa de promoción del pueblo gitano*, acogiendo a los adolescentes que, por razón de edad, ya no son beneficiarios de las actividades de dicho proyecto. Uno de los proyectos que se lleva a cabo en este Programa de Educación para la Salud es el “Romanó Sastipén” (“Salud Gitana”), gracias a la colaboración de la Fundación Secretariado General Gitano. Otras actividades que desarrolla, en el ámbito de la Educación, se coordinan estrechamente con el Proyecto de Seguimiento y Apoyo Escolar del Programa de Promoción del Pueblo Gitano.
- *Programa de alfabetización de adultos*. Se desarrolla como proyecto formativo de la R.I.L.G.A. (Renta de integración laboral de Galicia) atendiendo la especificidad de la educación para adultos y adultas gitanos. Se coordina directamente con el *Proyecto de atención social* del *Programa de promoción del pueblo gitano*.

Además de esto, la *Fundación Secretariado General Gitano* ofrece un servicio específico para los gitanos de Vigo a través de su dispositivo de empleo ACCEDER. Este dispositivo coordina sus acciones con el *Programa de promoción del pueblo gitano (Proyecto de atención social)*, con el *Programa de juventud gitana “Ternibén Kalf”* y con el *Programa de alfabetización de adultos*. Todo este trabajo se lleva a cabo, en red y de una manera coordinada, desde diferentes programas y organizaciones de nuestra ciudad.

2. ÁREA SOCIOFAMILIAR

El número de expedientes abiertos en la actualidad en nuestro Servicio abarca a un total de 1.052 beneficiarios potenciales del Programa, agrupados en 256 núcleos familiares. Se da la circunstancia de que, a la hora de cerrar los datos para la elaboración de esta memoria, a diciembre de 2003, diferentes núcleos familiares se han trasladado fuera de nuestra localidad, lo cual no implica que no se haya trabajado con ellos a lo largo del año. Hemos hecho, pues, una división entre los expedientes que a día 31 de diciembre de 2003 se encontraban fuera de Vigo y los que se encontraban en nuestra localidad. Así, pues, tenemos que, de las 256 familias, en el momento del cierre de datos para la memoria, 66 se encuentran fuera de Vigo y otros 190 residen en la localidad.

Este estudio sociodemográfico se centra en el análisis de esos 190 núcleos familiares residentes en Vigo. Teniendo en cuenta que la población viguesa, según los datos del 1/1/03 del Instituto Gallego de Estadística, es de 292.566 personas y que 801 de ellos son ciudadanos gitanos, éstos representarían el 0'27 % respecto del total de la población.

El número de personas gitanas menores de 18 años de edad es de 350, lo que supone un 43'70 % de su población.

La media aritmética de personas por unidad familiar es de 4'22 miembros; este dato coincide con el de la moda estadística, que es de 4 personas por familia.

La media aritmética de hijos por unidad familiar es de 2,22, lo que coincide con la moda estadística, que es de 2 hijos por familia, seguida de cerca por las familias con hijo único.

Según esto, se rompe con uno de los estereotipos más destacados que dicen de las familias gitanas: “son tremendamente numerosas, con madres cargadas de hijos”. Este comentario, extendido y aparentemente inofensivo, pero totalmente infundado, parece no tener más relevancia que la de un error por desinformación o desconocimiento. Ahí se zanjaría el tema, pero las repercusiones de este tipo de imagen errónea tienen, en ocasiones, una importancia mayor. Cuando una familia gitana, por poner un ejemplo, busca una nueva vivienda de alquiler, muchos propietarios se echan atrás a la hora de aceptarlos como inquilinos. Bien es cierto que entran en juego muchas razones más, también prejuiciosas, pero una de las más aducidas es que, si le alquilan la casa a un gitano, se les va a llenar el piso de gitanos, porque tienden a vivir hacinados.

3. ÁREA DE VIVIENDA

El acceso a la vivienda supone una de las mayores dificultades con las que se encuentran las familias con las cuales trabajamos, debido, principalmente, al elevado coste de los alquileres, a la petición de aval para llevar a cabo un contrato de alquiler, así como a la proliferación de agencias de servicios para alquileres más económicos. Todo ello dificulta cada vez

más el acceso a viviendas dignas de la población gitana y el mantenimiento de las actuales, a causa de los escasos recursos económicos con los que cuentan.

Datos sobre el régimen de vivienda de las familias:

<i>Régimen de vivienda</i>	Nº de familias	% de familias
Casa de acogida	2	1'05%
Alquiler	109	57'37%
Cedida por familia	2	1'05%
Chabola	7	3'68%
Infravivienda	1	0'53%
Compartida	34	17'89%
En propiedad	4	2'11%
Ocupada	8	4'21%
Vivienda social alquiler	17	8'95%
Vivienda social propiedad	6	3'16%
Total	190	100%

Datos sobre la distribución de la población en los barrios de la ciudad

Zona residencia / u.b.a.s.	Nº de familias	% de familias
Teis	30	15'79%
Casco vello	19	10'00%
Coia	7	3'69%
Lavadores	22	11'58%
Rivera atienza	29	15'26%
Central 1 ³⁷	21	11'05%
Central 2 ³⁸	33	17'37%
Central 3 ³⁹	29	15'26%
Total	190	100%

Aquí se rompe, por tanto, con otro de los estereotipos: una gran mayoría de las personas no gitanas opina que los gitanos residen, mayoritariamente, en chabolas o infraviviendas. También existe la percepción de que residen agrupados en un mismo barrio, generalmente guetizado. Es cierto que esa circunstancia es real en alguna localidad española e, incluso, gallega. En Vigo, como muestran los datos, la mayoría de la población gitana reside en viviendas de alquiler, esparcidas por casi todos los barrios de la ciudad. La dispersión geográfica influye también, positivamente, en la dispersión en los centros educativos y en la relación con personas no gitanas.

³⁷ La Zona Central 1 se corresponde con una parte del barrio de Castrelos y la autovía de Baiona.

³⁸ La Zona Central 2 se corresponde con las calles del centro de la ciudad.

³⁹ La Zona Central 3 se corresponde con una parte del barrio de Castrelos, con el barrio de Matamá, el de Balaídos y el de la Salgueira.

4. ÁREA DE EDUCACIÓN

Al cierre del año 2003, el número total de menores gitanos escolarizados en nuestra localidad era de 218. Dicho alumnado se encontraba distribuido entre 50 centros educativos. El año anterior las cifras eran de 205 alumnos distribuidos en 58 centros.

La situación de la escolarización es la siguiente:

- La población escolar se sigue concentrando mayoritariamente en la etapa de Educación Primaria. Se da la circunstancia de que el alumnado de esta etapa educativa se ha homogeneizado por los tres ciclos existentes, desde hace dos cursos.
- El número de alumnos desescolarizados ha descendido respecto al año 2002, al pasar del 6´18 % de los menores en edad de escolarización obligatoria al 4´64%.
- En el curso escolar 2002-2003, había un alumno gitano en cursos de Garantía Social. Actualmente, no tenemos alumnado en ese nivel.

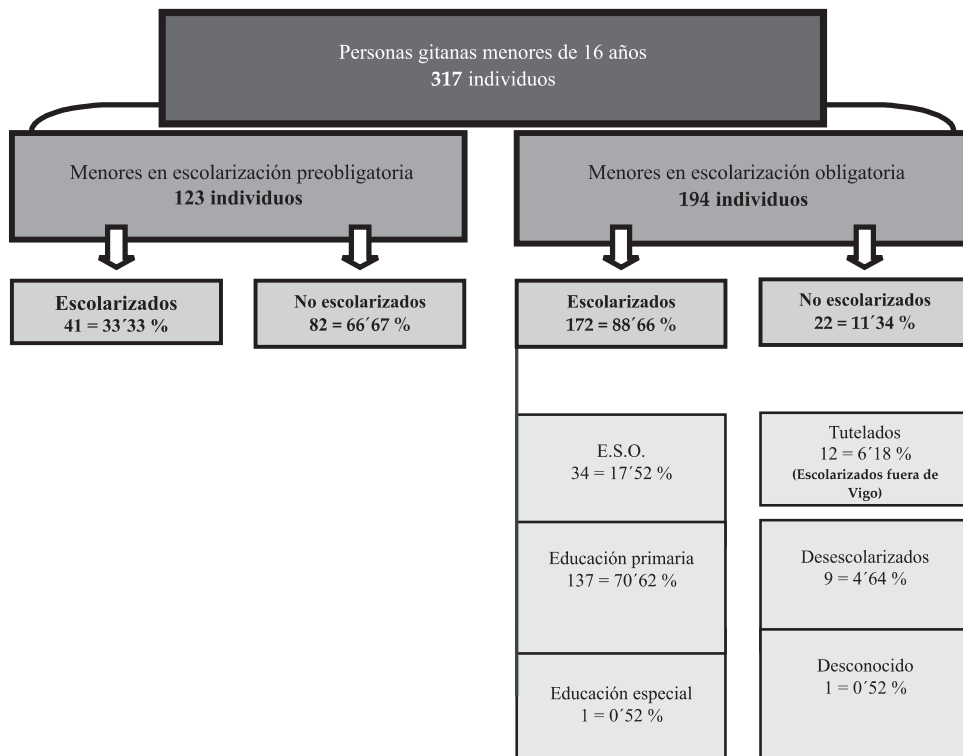
El análisis que se extrae de aquí es que los Programas Operativos de Empleo, sobre todo el dispositivo ACCEDER, están ganando beneficiarios gitanos que acaban de cumplir la edad de escolarización obligatoria. El efecto multiplicador surge efecto: los jóvenes gitanos que han encontrado empleo favorecen que los adolescentes recién salidos de los centros educativos soliciten talleres prelaborales o inserciones de este tipo. La Garantía Social tendría mayor alumnado gitano si pudiesen acceder a ella desde el 2º ciclo de la ESO, en el que muchos alumnos se sienten desubicados. Cuando ya han cumplido los 16 años, su pretensión pasa a ser el acceso al mundo laboral.

Datos sobre la escolarización por nivel educativo

<i>Nivel Educativo</i>	Menores		Niños		Niñas	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educación Infantil	41	18´81	22	10´09	19	8´72
Educación Primaria	137	62´84	69	31´65	68	31´19
E. S. O.	36	16´51	20	9´17	16	7´34
Educación Especial	2	0´92	1	0´46	1	0´46
Garantía Social	0	0	0	0	0	0
Bachillerato LOGSE	2	0´92	1	0´46	1	0´46
Totales	218	100	113	51´83	105	48´17

En el gráfico que se expone a continuación, aparecen reflejados los datos de escolarización del alumnado en edades de escolarización pre y obligatorias. Además, hay que tener en cuenta que en nuestra ciudad se encuentran escolarizados 5 alumnos gitanos en edad de escolarización postobligatoria: 4 de ellos, 3 chicos y una chica, en Bachillerato LOGSE y otro en Educación Especial.

Seguimiento escolar del alumnado gitano



En lo que respecta a los Centros Educativos:

- Ha variado la tónica del año anterior sobre la opción entre enseñanza pública o privada-concertada. En el año 2001, el sistema público acogía el 71,22% del alumnado mientras que, en la actualidad, ese índice ha decrecido hasta el 69,72%. En el año 2002, los escolares gitanos asistían a 41 centros educativos públicos, mientras que en el 2003 lo hacían a 35.
- En el año 2002 los menores gitanos se repartían entre 58 centros educativos, mientras que en el 2003 lo hicieron entre 50.
- La moda aritmética de alumnado gitano por centro educativo, en años precedentes, era de entre 1 y 3 menores por colegio. Actualmente, el abanico se abre entre 1 y 6 alumnos. Esto está relacionado con el descenso en la dispersión del alumnado. A pesar de ello, se observa una disminución entre los centros con más de 6 alumnos. El centro educativo con mayor cantidad de alumnado gitano cuenta con 16 menores.
- La itinerancia del alumnado por los distintos centros educativos continúa estando motivada, fundamentalmente, por los cambios de domicilio de la familia. Esto afecta notablemente a los menores, a quienes les cuesta adaptarse a tantos cambios, perder al profesorado de referencia y a sus compañeros de aula. Para nuestro Programa esta situación también supone una dificultad a la hora de intervenir. Por los cambios

de centro tan continuos perdemos contactos mediadores en los colegios que conocían relativamente la situación de estos menores.

- En lo que respecta a la distribución, no se han registrado cambios. De las 17 zonas en las que se ubican los distintos centros, 9 tienen alumnado gitano.

Datos sobre el tipo de centros educativos con menores gitanos en Vigo

Tipo de centros	Nº total	Nº centros Públicos	Nº centros Privado concertados	Nº centros Patronato
Guard./Ed. Infantil	3	1	2	0
C.E.I.P.	36	23	11	2
C.P.I.	1	1	0	0
I.E.S.	9	9	0	0
C.P.E.E.	1	1	0	0
Total	50	35	13	2

Si sumamos la cifra de menores becados (217) con la de menores no becados (34), obtenemos un total de individuos superior al de menores gitanos escolarizados en Vigo (218). Ello se debe a que en las concesiones de becas se registran aquéllas que se les han dado a menores que, posteriormente a la concesión y antes de cerrar el año a 31 de diciembre, se cambiaron de localidad de residencia junto con sus familias.

Si hay menores que sólo tienen beca de comedor del Ayuntamiento y no la tienen de libros (3 alumnos) es porque estos están acogidos al plan de gratuidad de libros de texto de 6º de Primaria.

Hay menores cuyas familias no sólo no han solicitado las becas del Ayuntamiento, sino que tampoco cumplieron la documentación para que sus hijos, de 6º de Primaria, se acogiesen al plan de gratuidad.

No todos los alumnos que se quedaron sin beca dejaron de pedirla por “despiste” de la familia. Buena parte de las familias superaban las rentas mínimas y se les orientó para que no solicitasen las becas. Otra parte de ellas se incorporaron a centros educativos vigueses con el curso ya empezado, procedentes de otras localidades, con lo que se quedaron fuera del plazo de solicitud de becas. Es una minoría la de las familias negligentes en la solicitud.

Si 172 menores gitanos tienen alguna beca del Ayuntamiento de Vigo, hay que destacar que desde nuestro Servicio se tramitaron becas para 90 de ellos, lo que supone el 52'33 % de los alumnos gitanos.

Así pues, el estereotipo más extendido sobre la escolarización de los gitanos: que éstos tienen un alto índice de desescolarización, es falso. Nuestro problema actual no es ni la desescolarización ni el absentismo grave, sino el fracaso escolar. El alumnado gitano está en las aulas pero no alcanza el éxito escolar en la misma medida que el alumnado no gitano. De todos modos, el fracaso escolar es un problema educativo de actualidad que afecta a todo el sistema educativo global. Bien cierto es que, en esta población, se acusa en mayor grado, cuando menos, en nuestra localidad.

5. VALORACIÓN Y EXPECTATIVAS

Nuestra estrategia ha sido la de estrechar los lazos entre todos los que estamos interviniendo con población gitana. Esto es, apoyarnos en la red social que ya está creada. Cada vez más, nuestro trabajo como equipo se vuelve más interdisciplinar y coordinado. De este modo, si alguien falta, entre los demás podemos paliar ese vacío. Esto se ha visto reflejado, fundamentalmente, en las actividades que desarrollamos. Poco a poco, se diluyen más las fronteras entre los distintos proyectos y las acciones involucran a más profesionales que al directamente responsable.

Por todo eso, queremos volcar un dato que nunca antes, en memorias precedentes, habíamos reflejado ni evaluado. Es el de, no sólo con cuántos individuos o familias trabajamos, sino con cuántos trabajamos todos o más de un profesional. Esta evaluación refleja que nuestra intervención cobra sentido, desde el punto de vista de que estamos incidiendo, entre todos, en los puntos más débiles de la población gitana de Vigo.

Datos globales de intervención con familias desde el programa

	Nº de familias	%
Familias gitanas en Vigo	190	100
Familias con las que no se intervino	33	17'37
Familias con las que se intervino	157	82'63
Con las que intervino 1 profesional	84	44'21
Con las que intervinieron 2 profesionales	55	28'95
Con las que intervinieron 3 profesionales	18	9'47

Hay que tener presente que, tanto a nivel familiar como individual, estamos valorando la intervención directa. Por supuesto, hay intervenciones familiares que revierten, indirectamente, fuera de la familia, al resto de la población gitana. Lo mismo ocurre cuando intervenimos individualmente, lo que genera un efecto potenciador en el resto de los miembros de la unidad familiar, aun cuando no hayamos intervenido específicamente con ellos.

Datos globales de intervención individual desde el programa

	Nº total	%
Personas gitanas en Vigo	801	100
Personas con las que no se intervino	436	54'43
Personas con las que se intervino	365	45'57
Con las que intervino 1 profesional	280	34'96
Con las que intervinieron 2 profesionales	77	9'61
Con las que intervinieron 3 profesionales	8	1'00

En la valoración de la memoria 2002, hacíamos mención de la importancia de crear un nuevo proyecto dentro de nuestro programa que trabajase la educación familiar con un grupo pequeño de familias multiproblemáticas, pero debido a una cierta discontinuidad e inestabilidad en nuestro equipo y a los cambios en el Gobierno Municipal ha resultado difícil el poder sentar unas bases adecuadas de revisión del convenio de colaboración, que considerasen esta reforma. La forma en la que tratamos de suplir la carencia de ese proyecto, infructuosamente, fue a través del refuerzo en las intervenciones entre varios de los profesionales del equipo, tal y como se recoge en los datos de los gráficos anteriores. El resultado lo valoramos como positivo y se refleja en una mayor presencia entre las familias más “delicadas”.

Otra cuestión que abordábamos al evaluar el trabajo del 2002 fue la de la asignatura pendiente de la sensibilización. Al no contar con un presupuesto destinado a tal fin, hemos optado por participar, como ponentes, en distintos foros formativos. Hemos intensificado esta labor, que ya veníamos desarrollando, en el 2003.

El resumen de nuestras exposiciones públicas es el siguiente:

Lugar	Título de la intervención	Fecha
Porriño	Intervención Socioeducativa con Familias Gitanas. IES Ribera de Louro.	18/02/03
Vigo	Situación de la Mujer Gitana.	25/02/03
Vigo	Mujer Gitana, factor de cambio. Jornadas 8 de Abril de Adikerando.	8/04/03
Vigo	Intervención con Población Gitana. IV Jornadas Plan Local Sobre Drogas.	9/05/03
Ponteareas	Situación de la Población Gitana en nuestro entorno. Xornadas Municipais.	18/10/04

Sobre las expectativas para nuestro trabajo futuro, para el 2004, baste decir que seguiremos reforzando nuestro modelo de trabajo en red puesto que creemos que la relación, en las intervenciones con el Pueblo Gitano, de todos los agentes sociales implicados es fundamental. La coordinación con estos, a lo largo del 2003, ha favorecido sobremanera el conocimiento más cercano que de los gitanos se tenía desde los diferentes servicios. El trabajo mano a mano, tanto con los Servicios Sociales Generales, como con el Dispositivo ACCEDER y, por extensión, con la Fundación Secretariado General Gitano, ha hecho que la intervención sea más integral y, por tanto, más efectiva. Nuestra filosofía como equipo apelaba siempre a que teníamos que tender “puentes” entre la sociedad gitana, la mayoritaria y los Servicios sociales generales. Éste es el rol que debemos ejercer, desde el acompañamiento cercano a nuestros beneficiarios, inmerso en un proceso de educación, mediación y orientación constante.

La mediación en la integración de los inmigrantes

Ibrahima Niang⁴⁰

Quisiera agradecer, de entrada, la invitación de la Asociación profesional de pedagogos/as de Galicia (Apega), a las “I^{as} xornadas sobre a mediación: o camiño entre os conflitos”.

Darnos esta oportunidad, en un espacio como este, templo de la sabiduría, nos permite acercarnos a una parte importante de la sociedad. Aprovecharla para intentar aportar nuestro granito de arena en la edificación de esta sociedad es de responsabilidad por nuestra parte, a sabiendas de que deben de sentarse las bases para que tantas vidas dejen de estar marcadas por el rechazo, la discriminación, el odio y los prejuicios. Creo que es de justicia, más cuando todo eso está ocasionado por el simple hecho de “aprender por afirmación”.

Jornadas como estas demuestran la inquietud de un cuerpo profesional como la APEGA, y buscar soluciones como la mediación para los conflictos magnifica aún más vuestra responsabilidad como educadores. Ojalá el resumen de las jornadas no caiga en saco roto.

La mediación para la integración de los inmigrantes es indispensable como concepto para la solución de parte del problema de la inmigración. Se reúnen todas las condiciones están reunidas para abordar este fenómeno en su contexto general.

Permitidme haceros llegar algunas reflexiones, de forma interrogativa, que nos hacemos como inmigrantes.

- ¿Cómo podemos estar demostrando todos los días que somos personas, con valores, creencias y culturas?
- ¿Cómo puede haber aceptación si se piensa que mi cultura es una porquería y la vuestra es maravillosa?
- ¿Cómo puede haber respeto o consideración, si vuestra civilización es superior a la mía?

Preguntas así nos permiten centrar nuestros esfuerzos en valorar más nuestra identidad, saber quiénes somos, de dónde venimos e intentar enseñar o informar que somos portadores de unas historias y unas culturas que nos hacen diferentes a otros, pero ni mejores ni peores.

La gran oportunidad que representa la llegada de los inmigrantes debería aprovecharse, en todas sus facetas, para una convivencia positiva.

⁴⁰ Presidente de AÍDA (Asociación para la integración y desarrollo del africano).

Ya que la inmigración no es un fenómeno transitorio (está aquí hoy y mañana también estará), seamos valientes, cojamos el toro por los cuernos: es necesaria la integración de esos inmigrantes.

Mientras haya desigualdades entre norte y sur, robo de materias primas, empobrecimiento de los países del tercer mundo; mientras exista la lacra de la esclavitud, que sufrimos durante siglos y que sigue planeado en la sombra; mientras la política de las multinacionales, del F.M.I., del Banco Mundial siga igual, la emigración no va a frenar. Como vemos, la gente no emigra por su propio grado, y los amigos gallegos no me llevarán a la contraria.

Desde 1974, Europa pretende cerrar sus fronteras hacia la vía norte sur, pero los trabajadores están invitados al mercado laboral. Primero, fue temporal la llegada de hombres solteros, con el objetivo de retornar a su casa. Con el control de las fronteras, el retorno se aplazó y se recurrió a la reagrupación familiar: mujeres y niños se añaden al grupo de los invitados del destino. No queda más remedio que intentar una mediación para este problema, pero el medicamento no está al alcance del médico (mediador) porque no supo medir o lo hizo con una mediocridad que hay que superar.

La mejoría de este problema pasa por entenderlo, situarlo en su contexto y encontrarle una solución de integración.

Sabemos que no existe un modelo de integración y eso no facilita el trabajo de los educadores y agentes sociales. Hay que educar en la diversidad, crear mecanismos para permitir a la minoría acercarse a la mayoría sin renunciar a su identidad. Hay que cambiar de conducta y valores para perseguir el objetivo de integrar, lo que implica un grado alto de compromiso para intentar conocer al inmigrante.

No todos los modelos son válidos. Sabemos que el asimilacionista (modelo francés), ha fracasado, por considerar que la cultura minoritaria debe de asimilarse a la cultura de las sociedades de acogida. En el modelo multiculturalista (Holanda e Inglaterra), la convivencia de cultura es enriquecedora y se promueve tanto la cultura receptora como la cultura de los inmigrantes. En la práctica, esto último ha fracasado.

El respeto a las culturas es fundamental (interculturalidad) y la sociedad de acogida debe prepararse para jugar este papel determinante de cara a evitar una segregación, una guetización que, finalmente, derivará en una exclusión social..

Jornadas así nos pueden llevar a la conclusión de que esta es una tarea difícil, si no existe un respaldo institucional, educativo-social, político-comunicativo que implique a los verdaderos protagonistas, que son los inmigrantes.

Se debe evitar categorizar socialmente a los inmigrantes, a veces inconscientemente, diciendo de nosotros que nos parecemos a vosotros y olvidando pensar que puede ser al revés, que tal vez sois vosotros quienes os parecéis a los inmigrantes.

Esta pequeña consideración de juicio puede crear estereotipos que se pueden generalizar; por ejemplo, “el mauritano es amigo del senegalés, el senegalés es amigo del marroquí; entonces el mauritano es amigo del marroquí”. Esas son teorías generales equivocadas (una fiscalía de Pontevedra hizo un comentario similar este mes de octubre).

La dificultad es enorme pero, con la voluntad de suprimir estereotipos y de progresar, podemos, con los elementos comunes entre agentes de cambio, colaborar para la causa social al creer en ella.

Para que la integración sea una realidad, hay que tener cuidado, pues la integración en sí debe ser, recuerdo, socioeconómica y político-cultural. La sociedad de acogida tiene que participar siendo actriz en lo social, en lo político y también en los medios de comunicación. La mediación intercultural tiene otra razón que no tiene la mediación en sí: tiene especificidad en la diferencia etnocultural.

La mediación se define como un proceso, una acción y un espacio de comunicación entre personas, grupos, empresas o sectores para llegar a una solución final mutuamente satisfactoria en general. La mediación intercultural añade las diferencias etnoculturales entre las instituciones y grupos de personas en un marco de relaciones que permite crear y generar nuevas formas de comunicación y de convivencia intercultural que beneficien a todos.

Existen razones que justifican todas estas definiciones, lo que debe conducirnos a definir el cómo:

- La presencia cada vez mayor de personas de diferentes procedencias culturales entre vosotros.
- El desconocimiento por parte del inmigrante del funcionamiento de la sociedad de acogida.
- La falta de información sobre la cultura de los inmigrantes por parte de los profesionales de la atención directa.
- La inadecuación de las normas de intervención social para las diferentes culturas.
- El perjuicio psicosocial que sufren las personas inmigrantes en sus procesos de cambio.
- La desvinculación entre servicios y recursos de las instituciones.

Con la existencia de estas razones, cabe la creación de la figura del mediador intercultural, indispensable para la resolución de los problemas, aunque su perfil sea difícil de definir, porque, por experiencia, sabemos que no existe un único perfil de mediación para todo tipo de conflicto.

Hay que formar y preparar, desde las instituciones, a los profesionales en los ámbitos laboral, sanitario, educativo, vecinal, jurídico... porque son las áreas de intervención de la mediación intercultural.

Es necesario facilitar el acceso a los recursos, la convivencia intercultural, la participación social, el desarrollo comunitario, la adecuación institucional, para alcanzar el objetivo de una integración plena de los inmigrantes en la sociedad de acogida:

- Hay que potenciar las actividades y programas sociales de la administración, asociaciones de inmigrantes, ONG's y otras asociaciones.
- Hay que sensibilizar e incrementar los conocimientos sobre inmigración a través de actividades interculturales.

- Hay que utilizar la comunicación como medio de intercambio y actualización.
- Hay que promover actitudes y valores a favor de la solidaridad y la convivencia frente al racismo y la xenofobia.
- Hay que facilitar espacios de encuentro, reflexión y acercamiento a través de manifestaciones culturales de los inmigrantes.
- Hay que apoyar proyectos de formación, sensibilización e interculturalidad dentro del marco de actuaciones de la comunidad.

Ese es el camino que hay que seguir si se quiere avanzar en el terreno de la inmigración y de su integración.

Para definir una verdadera política de inmigración, es necesario

- educar a los futuros ediles en la realidad del inmigrante,
- promover la creación de empleo,
- fomentar programas de sensibilización y de cooperación con los países de procedencia de los inmigrantes,
- actuar con firmeza y responsabilidad contra los mafiosos, traficantes de seres humanos,
- ayudar a los países de origen a fijar necesidades de cooperación.

No se debe de olvidar que lo moral y lo ético no deben brillar por su ausencia. Muchos palacios de Segovia, de Toledo, de Madrid, se construyeron con los impuestos de los esclavos negros vendidos a América: aquellos eran nuestros antepasados.

Si queremos conseguir y salvaguardar la paz en el mundo debemos alejarla de los peligros que la amenazan.

Esperamos que la generación presente, como la futura, entienda mejor la presencia de los inmigrantes y colabore con ellos, sabiendo que detrás de cada inmigrante está un ser humano que quiere vivir en paz en una sociedad cada vez más multicultural.

Programa de atención a inmigrantes no Concello de Burela

Concepción Pernas Díaz⁴¹

PROGRAMA DE ATENCIÓN E APOIO A INMIGRANTES

Na Mariña luguesa existe, dende o ano 1977, unha importante comunidade inmigrante de orixe caboverdiano. É necesario centrarse nesta comunidade caboverdiana, posto que son eles os protagonistas e os pioneiros deste fenómeno na zona. Para coñecer a realidade desta comunidade, debemos remontarnos ás orixes dun país que, como o noso, ten importantes fluxos de emigración.

A comunidade de inmigrantes supón o dobre da comunidade residente no país. Existen innumerables comunidades caboverdianas por países occidentais (Estados Unidos, Holanda, Francia, Portugal), por países africanos (Angola, Mozambique, Senegal) e Iberoamérica (Brasil). No estado español, as comunidades máis destacables atópanse na zona mineira de León (Bembibre, Ponferrada, Villablino), Aragón (Zaragoza, Alcañiz), Madrid e A Mariña (Galicia).

A súa chegada produciuse a partir de 1977 con motivo da construción da factoría Alumina Aluminio; chegaron para elo varios homes dende Euskadi a través da empresa construtora Ferroviaria. Estes individuos, que foron o xérmolo da comunidade, traballaron neste lugar ata o remate da construción. Durante este período, non superior a dous anos, algúns comezaron a traer ás súas mulleres. Iniciouse así o asentamento baseado na estrutura familiar.

Unha vez rematada a construción desta factoría, non conseguiron traballo nela. A apertura desta grande fábrica fixo que un grande número de mariñeiros da zona se trasvasaran ao traballo en terra; ficou así un grande xacemento laboral no mar, que veu perder en pouco tempo un grande número dos seus traballadores. Os homes caboverdianos que había na zona comezaron a traballar como mariñeiros e, dada a grande demanda existente no porto de Burela naquel entón, comezaron a chegar máis emigrantes caboverdianos, atraídos polas posibilidades neste sector. Así, durante os anos oitenta a comunidade foi medrando considerablemente, funcionando como man de obra estratéxica.

Durante esta década foise establecendo esta comunidade, agora xa composta maioritariamente por grupos familiares (homes, mulleres, nenos e nenas que comezaron a nacer aquí e rapaces que viñeron chegando a xunto dos seus pais).

⁴¹ Concepción Pernas Díaz é licenciada en Psicoloxía Social pola Universidade de Santiago (1995-2000) e Máster en Asesoramento e Orientación Familiar. Participou nos Proxectos Europeos “Minority and Majority Integration” Pee Grundvig e “Participa” da Consellería de Familia, Xuventude, Deporte e Voluntariado da Xunta de Galicia. Traballa actualmente como técnica municipal, no departamento de Servizos Sociais no Programa de Atención a Inmigrantes do Concello de Burela.

Nos anos noventa, debido a que o único sector do traballo seguía sendo o mar, un grande número de familias e mozos comezaron a reemigrar cara a outros destinos cun mercado laboral máis diversificado, especialmente á cidade de Zaragoza, na que existe unha importante comunidade caboverdiana. Con este fenómeno, diminuíu o número de inmigrantes na nosa zona, e quedaron aquí principalmente familias con fillos e fillas, que residen xa cun alto grado de estabilidade. Nesta década produciuse a concentración da maioría destas persoas na vila de Burela.

En setembro de 1998 iniciouse o Proxecto “Bogavante”, da man de REGAL (Rede galega de loita contra a pobreza e exclusión social), pioneiro no traballo coa comunidade. Este proxecto, que traballou pola integración do colectivo a nivel laboral, social e cultural, mediante a autoorganización, rematou en febreiro do 2000. Dende esta data, fíxose cargo do traballo coa comunidade o Concello de Burela, a través dunha subvención da Dirección Xeral de Familia, coa que se trata de fomentar, formar na cultura e integrar socialmente dentro da cidadanía autóctona.

A asociación cultural “Tabanca”, nacida en 1987, aglutina a toda a comunidade. Despois de case dez anos sen case funcionar na práctica, traballouse arreo para lograr a súa reactivación e hoxe goza de boa saúde organizativa. Froito da colaboración desta asociación cos distintos proxectos que se teñen levado a cabo nestes anos, téñense organizado “Noites Caboverdianas” e exposicións sobre a cultura deste país. O traballo integrador a través desta cultura ten un aumento na autoestima colectiva, sacando ao público o que ata agora se practicaba unicamente en privado, xa que unha característica de todas as comunidades emigradas é a forte transmisión cultural ás seguintes xeracións.

Na actualidade, neste Concello xa non son os caboverdianos os únicos estranxeiros asentados, senón que as nacionalidades vanse facendo cada vez máis diversas.

Así, cada día chegan a Burela, para internarse no mundo do mar, persoas e familias enteiras de países como Perú, Chile, Arxentina, Uruguai, Colombia e Europa do Leste, polas situacións que se viven neses países. Todas forman parte, nuns ámbitos ou noutros, do conxunto do traballo deste programa de atención e apoio a estes colectivos.

EVOLUCIÓN DO PROGRAMA DE INMIGRANTES

1998-1999. *Proxecto Bogavante*. Consellería de Pesca, Marisqueo e Acuicultura. Centrado nos cursos de formación pesqueira e na aprendizaxe do idioma.

1999-2000. *Programa de inmigrantes en exclusión social*. Consellería de Familia e Promoción de Emprego, Muller e Xuventude. Centrado nas áreas educativas, de saúde, participación cidadá e emprego.

2000-xullo 2003. *Programa de atención e apoio a inmigrantes*. Consellería de Familia, Promoción de Emprego, Muller e Xuventude e Concello de Burela. Centrado nos cursos de formación, promoción cultural (exposicións, noites caboverdianas...), campañas de sensibilización, rede de información, orientación e asesoramento, rede de acollida básica...

Xullo 2003. *Programa de actuacións conxuntas en materia de atención a inmigrantes, refuxiados, solicitantes de asilo e desprazados*. Consellería de Emigración e Concello de Burela.

Orientación e asesoramento sociolaboral a inmigrantes, formación ocupacional, acollida básica e sensibilización.

Xaneiro 2004. *Programa de atención a inmigrantes*. Consellería de Emigración e Concello de Burela. Información, Orientación e asesoramento sociolaboral, sensibilización e respecto das diferencias entre poboación autóctona e poboación inmigrante.

SITUACIÓN ACTUAL DA INMIGRACIÓN NA MARIÑA LUCENSE

Caboverdianos. Concretamente en Burela, empezaron a chegar en 1977. Aínda están chegando agora polas posibilidades laborais. Os caboverdianos son uns mariñeiros máis no porto de Burela; teñen os seus contactos e traen cun posto de traballo aos seus familiares e amigos das illas.

En Burela xa hai tres xeneracións procedentes de Cabo Verde. Os primeiros que chegaron trouxeron fillos pequenos e tiveron máis xa nados en España, e estes xa formaron novas familias. O principal problema destes era a nacionalización, non eran nin españois nin caboverdianos, pero agora xa son persoas españolas, incluso algúns dos pioneiros cambiaron a súa nacionalidade.

Estas familias son máis numerosas que as nosas (a media de fillos é de catro); tamén son máis matriarcales que nós.

Un problema preocupante é que non teñen asimilado coma nós o concepto de estudio; os rapaces cumpren 16 anos e a maioría vaise para o mar gañar cartos; de feito gáñannos e con pouca idade xa forman as súas propias familias (e teñen fillos sendo moi novos, por iso teñen unha media máis alta que nós). As rapazas estudian máis, fan ciclos formativos e, das que traballan, a maioría son asistentas do fogar, camareiras, cociñeiras, conserveiras,... pero hai que destacar o traballo pioneiro dalgunhas delas.

Hai que destacar como tamén se vai avanzando no tema de continuación de estudos, posto que agora xa hai moitos máis caboverdianos estudiando o bacharelato ou ciclos formativos e, sobre todo, hai que destacar que neste curso 2003-2004, xa hai un xove caboverdiano na Universidade da Coruña.

É importante o traballo deste colectivo, sobre todo, o esforzo dalgunhas mulleres que formaron unha asociación cultural, denominada TABANKA e, partir desta, o grupo de música BATUKO, no cal mediante cantos e ritmos mostran a súa cultura e o seu folclore.

En resumo, pódese dicir que os caboverdianos pasaron de ser acollidos a formar parte da sociedade de acollida.

Peruanos. A situación estase a repetir. Viñeron primeiro os homes cun posto de traballo no mar e agora están a vir as súas mulleres e os fillos. Teñen menos problemas que outros, polo idioma e porque traen a documentación xa confirmada de antemán.

Chilenos. Tamén veñen para o mar, con acordos pesqueiros, polo que lles son máis doados os contratos de traballo. Por agora só veñen homes, polo que o trámite máis destacable é o de reagrupación familiar.

Arxentinos, venezolanos e uruguayos. Hai diferentes casos: por unha parte, hai que destacar os casos de RETORNO, onde o que sucede é que ou ben teñen a nacionalidade ou perdero-

na e teñen que reencontrala. O que máis se tramita son pensións, axudas... Eles, normalmente, quédanse a vivir ou con familiares ou na Residencia da Terceira Idade. Por outra parte, están os fillos, que si poden adquirir a nacionalidade, pero queren convalidar os seus estudos, queren traer ás súas parellas ou fillos, que non teñen os mesmos requisitos.

Colombianos. Están chegando para mellorar a súa economía e o seu benestar. Normalmente, traballan en hostelería e son rapaces e rapazas novos sin moitos estudos.

Europa do leste. Veñen en menor medida e son os que máis problemas teñen á hora de integrarse na sociedade: idioma, permisos de residencia, permisos de traballo, vivenda...

Debido ós conflitos destes países, os trámites son moi custosos: hai listas enormes e pouco traballo administrativo. Como teñen poucos recursos, viven moitos na mesma casa e os propietarios queíxanse. Hai mala imaxe deles, debido sobre todo á prensa.

Problemática do colectivo inmigrante

- descoñecemento do idioma. Pobre competencia lingüística.
- inestabilidade xurídica.
- descoñecemento do medio social de acollida.
- descoñecemento do funcionamento das institucións públicas.
- inestabilidade laboral.
- escolarización.
- vivenda.
- presión do grupo.

Problemática do colectivo autóctono

- descoñecemento e desinformación sobre a cultura dos inmigrantes.
- descoñecemento do fenómeno da inmigración.
- malestar polas actitudes ou comportamentos dos inmigrantes.
- prexuízos étnicos, racismo, xenofobia...
- descoñecemento do programa de integración.
- medo ante a “competencia laboral”.
- medo polo “deterioro” do seu entorno social.

				Conservan identidade cultural		
				Si		Non
Buscan relacións positivas	Si	Integración		Asimilación		
	No	Separación		Marxinación		

Proceso de inserción social dos inmigrantes

É un proceso con dous polos ou suxeitos: sociedade de acollida e sociedade inmigrante. É unha relación desigual (en número, en recursos, en poder...). É un proceso complexo, multidimensional, como resultado de diversas tendencias en:

- Dimensión socioeconómica.
- Dimensión pública, política e legal.
- Dimensión relacional.
- Dimensión identitaria.
- Inserción de diferentes tipos e calidade democrática: integración.

Obxectivos xerais:

- Favorecer a integración social do colectivo inmigrante que se achega á nosa Comunidade Autónoma.
- Sensibilizar á sociedade galega en relación co fenómeno da inmigración, promovendo a tolerancia e o respecto cara este colectivo.

Obxectivos específicos:

- Mellorar as condicións e a calidade de vida.
- Promover a participación na comunidade para asumir o seu progresivo protagonismo.
- Implicar ás diferentes administracións, empezando pola local, e ás distintas asociacións do municipio para facilitar o encontro e a ósmose entre todas as partes da poboación.
- Conseguir a autonomía individual e colectiva das persoas e dos grupos, favorecendo así o descenso da dependencia.
- Reforzar o sentido de identidade do conxunto da comunidade.
- Fomentar a autoestima e a independencia.
- Diminuír o absentismo escolar nos adolescentes.
- Diminuír o fracaso escolar de nenos en idades de escolarización.
- Promocionar a continuidade de estudos a niveis superiores.
- Promocionar a educación de adultos.
- Asesorar sobre recursos e prestacións sociais.
- Orientar en formación persoal e inserción laboral.
- Informar sobre novas alternativas laborais.
- Integrar aspectos históricos e tradicionais.

É necesario comentar que non todos os estranxeiros son iguais, non son comunidades homoxéneas; non é o mesmo que sexan comunitarios que extracomunitarios, non é o mesmo que coñezan o noso idioma que que non se poidan comunicar con nós... Todas estas diferencias e moitas máis deixan claro que se trata, ante todo, de PERSOAS, coas súas problemáticas, pero tamén coas súas motivacións e cos seus intereses.

Con esta realidade ponse en marcha o Programa de Inmigrantes, que ten como obxectivos prioritarios:

- Asesorar e orientar en aspectos legais, educativos, sanitarios, de vivenda...
- Formar na lectoescritura e en cursos específicos para conseguir a igualdade cos cidadáns autóctonos.
- Coñecer a realidade destes colectivos.

Pódense comentar algunhas das actividades que se organizan para conseguir estes obxectivos xerais. No ámbito de asesoramento ofrécese un servizo de orientación tanto legal como laboral. A este servizo chegan os inmigrantes por diversas vías:

- Remitidos polos departamentos de Servizos Sociais dos Concellos.
- Remitidos polo Centro de Información á Muller.
- Remitidos por ONGs ou asociacións (Cruz Vermella, Cáritas...).
- Persoas que coñecen a nosa organización pola publicidade dos medios de comunicación ou a través de amizades.
- Persoas participantes en actividades diversas da entidade.
- Persoas que veñen principalmente para buscar traballo e despois de contactar co noso servizo voltan.

En primeiro lugar, faise unha entrevista e cúbrese unha ficha cos datos familiares, profesionais e o motivo da visita. A casuística dos inmigrantes que acceden ao noso servizo é moi ampla, pero podemos facer unha primeira división entre persoas que teñen a súa residencia legalizada no país e persoas que non teñen residencia ou están en trámites para acadala.

O primeiro grupo, en xeral, non presenta maiores problemas, xa que se trata de persoas que están en regra e teñen papeis, polo que a súa situación é máis doada. O grupo que realmente presenta unha grandes problemas é o dos inmigrantes que non teñen papeis. De feito, pódense facer diversos subgrupos:

- Inmigrantes que veñen como turistas e tentan acadar a súa residencia sen voltar o seu país.
- Inmigrantes que teñen residencia en España como estudantes e que queiran realizar unha actividade lucrativa; neste caso terán que solicitar unha autorización para traballar e compaxinala cos seus estudos.
- Españóis ou fillos de españois que acaban de retornar de países latinoamericanos.
- Españóis que teñen familiares ou coñecen a estranxeiros e piden información para que os seus familiares ou amigos veñan con trámites arraxados.

No ámbito laboral, infórmase ás persoas que teñen un permiso de residencia e de traballo que soliciten información relacionada coas ferramentas básicas para a búsqueda de emprego: elaboración de currículos, cartas de resposta a anuncios, inscrición no INEM, técnicas de búsqueda activa de emprego, cursos do Plan Fip...

Tamén se acompañan, cando é necesario (non comprenden ben o idioma, desconfían...) a algunha dependencia externa ao Concello, como o Centro de Saúde, Casa do Mar, Oficina do INEM, Confradía de pescadores, Absa, Xulgado...

No que se refire o ámbito da formación, infórmaselles dos cursos e actividades propias do programa (alfabetización, hostelería, informática...) pero quizais o máis importante é informalos doutros cursos ofrecidos dende fóra do programa, ben sexan formativos, ben de ocio, pero de calquera maneira son aqueles nos que realmente se ve un claro progreso no proceso de integración.

- Aula de apoio para rapaces (2001, 2002, 2003, 2004).
- Curso de apoio informático para rapaces (2001, 2002, 2003, 2004).
- Clases de adultos (2001, 2002, 2003, 2004). Sempre en colaboración co I.E.S. Monte Castelo, que ten ensinanza de adultos.
- Curso de Corte e confección (2002).
- Curso de Español para inmigrantes (2002).
- Curso de Bordado (2003).
- Obradoiro de Cerámica caboverdiana (2003). Este taller foi impartido por unah artesana caboverdiana.
- Curso de técnicas de servico en Restaurante-Bar (2003).
- Curso de iniciación a Internet (2003, 2004). Foi impartido por unha rapaza caboverdiana.
- Curso de Alfabetización (Obtención do carné de conducir) (2004). Impartido por profesores de ensanzas de adultos, por traballadoras dos Servicios Sociais Municipais e por monitores dunha autoescola do pobo.
- Curso de Xardinería: Programa Forin 2004.

Como xa comentei anteriormente, é evidente que ten que haber cursos específicos para estes grupos, segundo as súas necesidades, pero, sen lugar a dúbidas, o que máis nos interesa é a incorporación real destas persoas na sociedade en xeral. Isto pouco a pouco foise logrando; así vemos como en todos os cursiños ofrecidos por outros departamentos (Centro de Información á Muller, Servicio de Consumo, Servicios Sociais Primarios...) cada vez son máis as persoas inmigrantes. A modo ilustrativo e tomando datos dos últimos cursos do Servicio da Muller, vemos que as anotadas foron ao redor de 350 mulleres, das cales unhas 65 son de nacionalidade extranxeira.

Pensemos que nestas actividades non só se trata dun curso dunhas determinadas horas, senón que son días e días compartindo tempo, ideas, materiais, ceas e excursións... e, como todos sabemos, son estas cousas, as do día a día, as que dan confianza e respecto.

Algunhas actividades que se fixeron para conseguir un coñecemento da cultura e tradicións destas persoas, así como para afianzar máis as súas identidades foron as seguintes:

Celebración do “Día de Ano Novo” (2002), coa actuación do grupo “Memé Landín”, de caboverdianos asentados en Portugal. Cabe destacar o feito de que se pudieron tomar as uvas dúas veces, a primeira pola nacional e logo tres horas máis tarde, debido á diferenza horaria con Cabo Verde.

Envío de material escolar e sanitario como axuda humanitaria a Cabo Verde (2001, 2002, 2003); esta campaña puídose facer grazas á colaboración de todos os vecinos de Burela, dos colexios e diferentes establecementos.

Celebración “III Noite Caboverdiana” (2001). O 25 de maio e participando no programa de festas na honra da Virxe do Carme, tivo lugar esta festa dedicada o pobo de Cabo Verde, que estivo amenizada polo músico caboverdiano Julinho da Concertina e o grupo Batuko Tabanka.

Visita da Delegación do Concello de Burela á Sao Miguel Arcanjo (Illa de Santiago Cabo Verde) (2001). Esta viaxe tivo como finalidade axilizar os trámites de irmanamento; desenvolveuse entre o 28 de febreiro o 5 de marzo, polos responsables das Delegacións de Servicios Sociais, Cultura e Limpeza (este último tamén foi en calidade de representante de Armadores de Burela).

Visita da Delegación de Sao Miguel Arcanjo a Burela (2001). Coincidindo coas festas patronais, visitaron o noso Concello, devolvendo a visita que realizaran os concelleiros bureleses.

Exposición fotográfica “Cabo Verde Sabi” (2001). Inaugurouse esta exposición audiovisual sobre as illas que forman Cabo Verde. Espúxose grande cantidade de material fotográfico que nos amosaba diferentes rincóns deste país, feiras, mercados e tradicións.

Irmanamento co Concello de Sao Miguel Arcnjo (Illa de Santiago Cabo Verde) (2002). O 8 de marzo, comezou a ser unha realidade o irmanamento con este Concello da illa de Santiago, da cal procede a maior parte dos residentes da comunidade, o cal servirá como vía de contacto co país de procedencia.

Visita á comunidade caboverdiana de deputados do Parlamento de Cabo Verde (2002) para informar da situación política, social e económica do seu país de orixe.

Obradoiro de Cerámica Caboverdiana (2003). Nos meses de xullo e agosto e aproveitando as vacacións estiváis organizouse un taller de cerámica impartido por unha artesana caboverdiana para todos aqueles rapaces interesados.

1ª Concurso de Carteis (2003). Co motivo da data 21 de marzo (Día contra o racismo e a discriminación) programouse este concurso para rapaces. O gañador, ademais de levar un pequeno premio en material escolar, veu o seu deseño no cartel anunciador do Día do Inmigrante 2003.

Celebración “Día do Inmigrante” (2003). Nun día das festas patronais realizáronse actividades relacionadas co tema da inmigración. Estas foron de varios ámbitos. Pola mañá realizouse unha conferencia onde expertos da Consellería de Emigración e da organización

Intermon, xunto cun emigrante retornado e unha inmigrante caboverdiana explicaron a alumnos dos nosos centros educativos o fenómeno migratorio. Pola tarde inagurouse unha exposición que mostraba o espírito, costumes e tradicións das illas e pola noite estaba organizada unha festa onde actuaría o grupo Batuko de Burela e Alberto Bundi e a Turma AngoloGalega, que se suspendeu debido á morte accidental dun mariñeiro caboverdiano asentado no noso pobo o día antes da festa e por desexos da propia comunidade.

Visita do deputado da Emigración de Cabo Verde (2003).

Colaboración no Proxecto “Participa” (2003-2004). O proxecto pretende constituír unha serie de Comisións de traballo onde a xuventude poida mostrar á sociedade galega, e máis concretamente ós políticos galegos, cales son as súas inxerencias con respecto ás políticas desenvolvidas na nosa Comunidade Autónoma e especialmente as carencias que eles ven, e aportar, así mesmo, solucións de cara a unha verdadeira política de xuventude. Concretamente, hai 5 comisións de traballo e o Concello de Burela traballará no tema “Multiculturalidade: a integración de mozos inmigrantes”. Mozos pertencentes a distintas orixes étnicas (entre 15 e 25 anos), xunto con representantes da asociación e o Concello, debatiran e analizarán os seguintes asuntos:

- A integración social dos mozos inmigrantes nunha localidade costeira.
- A multiculturalidade como fonte de riqueza para a cidadanía.
- A representación nas asociacións e entes locais dos mozos inmigrantes.
- A relevancia e implantación de programas europeos de apoio a inmigrantes.

Colaboración no Proxecto “Minority and Majority Community Integration” Pee Grundvig (2003-2004). O I.E.S. Monte Castelo de Burela, xunto con outros centros educativos de España, Italia e a República Checa, deseñaron un programa de formación de adultos, especialmente para adultos inmigrantes, para facilitarlles a formación en actividades non regladas, importantísimas no ámbito da integración, para un mellor acceso o mundo laboral e unha maior calidade na vida cotiá.

Día contra o Racismo e a Discriminación (2004). Con motivo deste día e en contacto coas orientadoras dos centros escolares fíxose a donación de libros ilustrativos do tema da inmigración. Tras a súa lectura, fixéronse unhas xornadas para a reflexión sobre a convivencia, integración, solidariedade... Os títulos dos libros foron os seguintes: *Andel; El paso del estrecho; Anne aquí, Sélina allí.*

Visita Oficial do Cónsul de Cabo Verde (2004) para manter tanto unha xuntanza co goberno municipal como cos seus compatriotas.

Día do Inmigrante (2004). Organizouse unha festa con dous grupos musicais, pero este ano xa non só de orixe caboverdiano, senón que se trouxo un de orixe peruano, “Cacharpaya”, debido o grande número de residentes desta nacionalidade.

Visita Oficial da Cámara Municipal de Sao Miguel Arcaño (Cabo Verde) o Concello de Burela (setembro 2004).

En resumen, o obxectivo principal é INTEGRAR ás persoas recién chegadas e ás xa asentadas no noso pobo, de modo que formen todos unha parte real da nosa sociedade.

Aquí, obsérvase unha evolución do concepto de integración no que atines aos seguintes aspectos:

- Esfuerzo adaptativo mutuo.
- Igualdade de oportunidades nos recursos sociais.
- Traballo.
- Vivenda.
- Educación.
- Saúde.
- Participación.

Para chegar a unha integración plena (autonomía económica + igualdade de dereitos + participación e reciprocidade local) débense dar tres pasos previos: relacionarse mutuamente (autóctonos e estranxeiros), diagnosticar entre todos as necesidades dos distintos grupos e afrontar os problemas e dificultades para a búsqueda de solucións.

Todo este proceso non se pode facer soamente dende a mesa dun despacho; necesítase de todas as axudas posibles: gubernamentais, asociativas e, sobre todo, a de todos os cidadáns.

Como non chega un despacho, tampouco chega a escola: ningún organismo illado consegue a integración plena; necesítámonos uns aos outros, por eso a coordinación é fundamental, sen esquecer, claro está, o valor importantísimo da familia.

A coordinación é fundamental en todos os ámbitos sociais; aínda que todo é mellorable, vemos unha grande implicación dos centros escolares, de ABSA, da Cofradía de Pescadores, de diferentes asociacións...

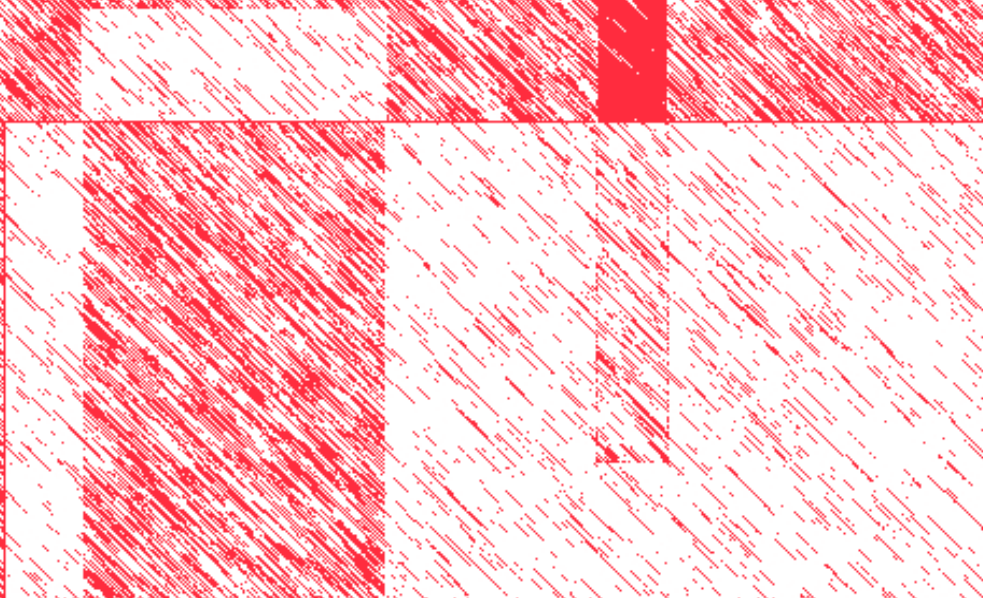
Hai que dicir tamén que nos colexios e nos institutos a incorporación de alumnos inmigrantes é eficaz e xamais houbo ningún incidente por esta causa.

É certo que a ensinanza e os centros educativos, e tamén a aula de apoio para os nenos inmigrantes do propio Programa de Inmigrantes do Concello, teñen escasos recursos (materiais, profesores específicos...) pero tamén é certo que pouco a pouco se vai traballando con eles cada día mellor, propoñendo novos métodos, agrupamentos, flexibilidade curricular... e, sobre todo, manifestando un crecente interese por motivar a estes alumnos que ás veces teñen dificultades co idioma, cos hábitos de estudo, coas relacións...

Por último, non podemos esquecer que Galicia aínda é un país de emigrantes: por cada inmigrante que se asenta con nós, hai cinco galegos polo mundo.

Pensemos na importancia que tiveron os centros galegos para os nosos bisavós, xa non sólo como lugares de ocio e divertimento, senón como centros de formación e de información. Por iso temos que fomentar o asociacionismo entre estas persoas, mediante xuntanzas e encontros, para así facilitarlles a integración coa sociedade de acollida, pero tamén para profundizar na súa identidade.

Temos que aprender a non etiquetar por nacionalidades, razas, relixións... e si, é posible. Se fai dúas décadas os mariñeiros bureleses xa compartían traballo e vida con homes caboverdianos, agora tamén se pode lograr o mesmo con outras culturas.



ISBN 84-933341-5-4



9 788493 334154