

**I CONFERENCIA INTERNACIONAL DE REGULACIÓN
DE CONFLICTOS Y MEDIACIÓN SOCIAL
XXIII REUNIÓN NACIONAL DE LA ASOCIACIÓN
ESPAÑOLA DE PSICODRMA**

Resúmenes completos de Talleres y Comunicaciones

1- Álvaro Cano

Taller: Procesos de Comunicación y Resolución de Conflictos

“Tienes que posicionarTE ante la vida, siendo conscientE de las causas con raiz social que generan los conflictos cotidianos y en los cuales desempeñas un rol activo, tanto de opresor como de oprimido”. ParticularmentE me gustaría tomar postura con una propuesta para que los participantES, que decidan estar presentES, puedan relacionarse distendida y creativamentE.

Al estar en Granada, me parece oportuno que los asistentES degusten el taller llamado "ContarTE un Mundo Mejor" donde un camarero de una Tetería facilitara degustar "que es importaTE RelajarTE para RelacionarTE". El contenido del mismo es vivencial-relacional.

El tiempo de apertura y cierre de la Tetería será de una hora y media o dos horas.

Lo del TE no es una metáfora, pero tampoco se tomará un Te realmentE. Es una forma de hacer el Taller de forma creativa en la cual se caldea el ambientE con juegos de palabras relacionadas con el ARTE (que termina en TE) por ejemplo: amarTE, expresarTE, comunicarTE, libararTE, etc.. Además es una forma distendida de crear un ambientE psicodramatico de comunicación interactiva. Planteo

mantener un nexo de unión del taller jugando a tomar simbólicamente un TE, que marque la pauta de la dinámica a realizar en el grupo. Realizo teatro interactivo en el que la gente va a un espectáculo y finalmente termina siendo parte del él. Este es un modo, de hacer participar desde el una propuesta diferente.

2- Andrea De León Harretche

Taller: Escena de la Integración de Inmigrantes

Propongo un taller con un caldeamiento intenso corporal con diferentes músicas de diferentes culturas, del que intentaremos extraer por selección sociométrica el título de una escena y su protagonista. el objetivo del taller es el de exponer una dinámica de trabajo destinada al colectivo inmigrante con dificultades en la integración, cuyo fin es el de abrir un espacio de contención y elaboración del proceso tan doloroso que conlleva la inserción en una sociedad diferente de la propia.

La duración del taller esta en 1,30 hs. y necesito un espacio apropiado para el trabajo corporal libre (aprox. 1 m² por participante), y un equipo de música que pueda operar yo misma in situ.

3- Mario Buchbinder y Elina Matoso

Taller y Ponencia: Mascarada - Propuesta con la coordinación de Elina Matoso y Mario Buchbinder

Podría hacerse una "Mascarada" con todos los participantes que sería una experiencia de participación con la construcción de máscaras con técnicas plásticas sencillas y luego participación en escenas. Coordinación: Elina y Mario

La Mascarada es un hecho creativo donde el público participa construyendo

máscaras con técnicas plásticas sencillas e interactúa en escenas y juegos corporales.

Es un espectáculo de participación activa. El ámbito donde se realiza pasa a ser un espacio escénico. Se inspira en el Teatro de la Espontaneidad de Moreno, en el teatro participativo y en la práctica de las performances.

Definimos cinco tiempos en la Mascarada: Uno de construcción de máscaras. Dos el momento de probarse las máscaras construidas y participar en pequeños grupos en escenas y juegos. Tercero es la participación en escenas simultáneas en el grupo grande. Cuarto escenas con protagonistas frente a todo el grupo. Quinto baile final.

Muchas de las mascaradas las hemos realizado con músicos en vivo y con el aporte de escritores y artistas plásticos.

Confluyen en la Mascarada los siguientes ejes: la máscara, lo corporal, la escena, la relación actor-espectador, la participación activa del público, la problemática del espacio escénico, la relación con el texto previo y la producción de sentido por los actores, la creación plástica con técnicas accesibles a un público no iniciado y la posibilidad de “usar” ese producto artístico.

La Mascarada incluye sintéticamente, un aspecto de juego y uno de espectáculo. No es un juego, ni una fiesta, ni un espectáculo, ni un ritual, y lo es al mismo tiempo. La máscara actúa como un facilitador del juego en general, del juego escénico en particular y de la participación, permitiendo al público tener una actitud activa.

La máscara ha sido utilizada desde los orígenes de la humanidad. No puede entenderse el ritual ceremonial del ser humano primitivo si no se piensa en la máscara.

Pero esto no es privativo del ser humano primitivo sino que forma parte también, aunque de diferentes maneras, del hombre en la actualidad.

Creemos que la recuperación de la máscara en la contemporaneidad, la posibilidad de jugar con ésta, le permite al hombre jugar con su historia universal, personal y con sus mitos.

En la Mascarada queda resaltado el carácter festivo. La fiesta es comunidad, es silencio, es palabra, es congregarse, es creación de otro tiempo. Sólo se da en la medida de la participación. Cada uno puede estar dentro o fuera de ésta, parcial o totalmente. La fiesta es libertad. Nuestra intención es que la Mascarada lo sea.

Comunicación: ¿Qué cuerpo sobrevivirá? La imagen corporal individual-social / Elina Matoso

La mutación de la imagen corporal frente a los fenómenos sociales. La imagen corporal como testimonio del vínculo de la persona con su cuerpo frente a los acontecimientos y situaciones que vive. Influencia de los medios de comunicación en publicidades gráficas que desestructuran y conforman otra corporeidad. Imágenes. Escenas y máscaras de un cuerpo inalcanzable. Mitos corporales que se construyen a partir del contexto social que llevan a conflictos vitales de integración, aceptación, y discriminación donde la inclusión social se justifica según el cuerpo que se posee como objeto de uso y no como identidad de ser humano.

Comunicación: Máscaras cuerpos y escenas en la resolución de conflictos en la subjetividad individual y social / Mario Buchbinder

Un aspecto central del psicodrama, como enseñaba Moreno, es la presencia en la escena de los protagonistas del conflicto. En el pasaje del “sí” de lo real del conflicto al “como si” del trabajo con la escena se produce ya un cambio de escenario que puede ser positivo para la transformación. Aun cuando sea en el mismo escenario del conflicto, la representación, el re presentar la misma situación pero acentuando x aspectos genera condiciones para su resolución. Requiere del psicodramatista ser consecuente con el instrumental de la creación escénica por encima de las razones de las partes.

¿Cuál de las escenas máscaras cuerpo de los integrantes facilita la resolución y cual lo acentúa?

Defino sintéticamente tres modos de resolución de conflictos, el modo: Happy End, el trágico y el beckettiano. La posibilidad de acceder a los diferentes modos da la posibilidad de ampliar el espectro, la particularidad en la resolución según la situación dada.

Hay tres temas no únicos que considero centrales en el conflicto: la comunicación, el poder y el amor. De aquí se derivan una serie de cuestiones.

4- Marisol Filgueiras y Rafael Pérez Silva

Taller: Psicodrama Clásico y Teatro Playback: dos creaciones, una mente en acción

Taller de 3-4 horas. Objetivos: desarrollar el método del psicodrama clásico (modelo Beacon & Giovanni Boria) mediante un protocolo de trabajo en el tiempo del grupo, tiempo del protagonista y el tiempo de compartir; activar el ritual del teatro playback para identificar y definir sus conceptos y bases teóricas morenianas que dan estructura de contención a dicha experiencia.

5- María Ballesteros y Dani García

Taller: Proyecto Comunitario de Salud Pública: Dramatizando desde la exclusión, construyendo relaciones saludables

Durante los primeros meses se han puesto en marcha en el Área 1 de salud de la Comunidad de Madrid una serie de talleres que tratan de buscar una nueva manera de abordar el tema de la salud en población excluida. Estos talleres han tratado de obtener claves que ayuden a entender mejor la percepción y los valores que se tienen en torno a la salud y las relaciones establecidas con los profesionales del

sistema sanitario, desde esta población.

En este sentido se han utilizado herramientas del Role-Playing pedagógico y enfoques tomados del Axiodrama para explorar estos contenidos: qué es para estas personas la salud, qué percepción tienen de la salud propia y de su entorno, las capacidades propias y existentes en el medio para hacer frente a los problemas de salud que surgen, qué elementos facilitan y cuáles dificultan una buena comunicación con los profesionales.

Dado que el encuentro de la AEP está enfocado a las diferentes aplicaciones sociales de las herramientas psico y sociodramáticas y que el abanico de participantes puede incluir a profesionales que trabajen con población excluida, nos ofrecemos para compartir esta experiencia en un taller que pueda servir de espacio de reflexión sobre las dificultades que pueden existir en el contacto con las personas que viven en exclusión social y aportar algunas pequeñas luces e ideas sobre cómo poder trabajar a partir del psicodrama y el Role-Playing a partir de experiencias concretas, tanto propias como de otros participantes en el taller.

Así, el taller constaría de las siguientes partes:

- Caldeamiento: Introducción sobre la intención del taller y expectativas del mismo. Posteriormente se trabajará con diferentes técnicas activas para tratar de contactar cada uno con su propia manera de funcionar en el trabajo, el mensaje fundamental que se trata de transmitir a los demás a partir de la realización del mismo, y luego más específicamente sobre los sentimientos que el encuentro con una persona en situación de exclusión provoca.
- Dramatización: en pequeños grupos, que se construyen por afinidad en cuanto a la relación que se haya explicitado con personas excluidas, se realizarán escenas que representen el sentimiento o conflicto predominante en el grupo respecto a este tema, desarrollándolas posteriormente, aportando diferentes respuestas que puedan aportar algo de luz y comprensión al conflicto que se haya presentado.

Eco Grupal: Se realizará una devolución de lo experimentado en la escena y se dará paso a la devolución del trabajo previo de estos meses en los talleres realizados.

7- Marysabel Martinez y Héctor Caldera

Taller: Al encuentro de Eros y Psique: Polarización y Conflicto Social en Venezuela

Objetivos:

“Vivenciar elementos presentes en situaciones de polarización y conflicto social.

“Explorar las emociones que emergen al transitar situaciones conflictivas asociadas a polarización social.

“Propiciar la reflexión individual y grupal en torno a las emociones asociadas a la polarización social.

“Identificar posibles repercusiones que en la vida cotidiana tiene el hecho de apreciar la realidad desde una perspectiva parcializada.

Contenidos:

Polarización social. Conflicto. Convivencia y Respeto. La emocionalidad en el conflicto: La sombra y la vergüenza se encuentran. El individuo y el grupo: necesidad de protección. Sociodrama como herramienta de intervención social. Distancia terapéutica del director. Espiral psicodramática como herramienta de registro y reflexión del director.

8- Pablo Álvarez

Ponencia: “Diferencias y semejanzas entre Psicodrama Público y Sociodrama”, donde presentare algunas de las ideas que estoy volcando en

nuestra lista de discusión en la red.

Taller: “Constelaciones Organizacionales y Sociodrama”, donde presentare una técnica de intervención en empresas y organizaciones para el cambio en la cosmovisión del sistema organizacional.

9- Celia Riskin

Taller: "Mediación de Conflictos en Instituciones de la Salud Pública"

Realizaré un caldeamiento inicial inespecífico, para pasar a otro específico de acuerdo a lo que surja del grupo.

A partir de una elección sociométrica trabajaremos con escenas, con protagonistas múltiples.

Las técnicas a utilizar serán psicodrama, multiplicación dramática, y redramatización.

Al final se hará un sharing y un procesamiento teórico conceptual.

10- Esther Zarandona de Juan

Taller: Formas alternativas de la enseñanza universitaria "La señora clase de universidad sale al bosque a pasear"

Objetivos: 1) Conocer a través de la experiencia una forma activa e interactiva de aprender algo sobre educación y sobre el tema de la conferencia integrando concepto, palabra y emoción; 2) Experimentar algunas posibilidades del uso de recursos lúdicos, poéticos y narrativos en la formación universitaria y 3) Reflexionar sobre las posibilidades de las técnicas activas y el psicodrama para la enseñanza en la universidad.

Contenido: la aplicación de las técnicas activas y el psicodrama a la formación universitaria.

Condiciones: un aula donde quepa un grupo numeroso con mesas y sillas que se puedan retirar para hacer un círculo; un aparato de música para CD. Si hubiera alguna posibilidad aumentar el tiempo del taller a dos horas

11- Rubén Estandía

Taller: "Relajación Psicodinámica: experiencia íntima en grupo"

Objetivo: Propone al participante, una vivencia que le sitúa en el albor del "conflicto relacional" con su propia existencia y en particular en el encuentro con "otro".

A través de dos posiciones complementarias de relajación, el trabajo se centrará desde lo sentido y evocado, fruto de la historia ontogenética de cada uno en el "aquí y ahora". Posibilita acercarse a la génesis (escena original) creativa-tanática de la relación humana.

Permite la toma de contacto con el primer vínculo y sus condicionamientos posteriores.

Grupo de un máximo de 20 miembros.

Características de Sala: Diáfana, sillas, deseable suelo cálido (moqueta, madera), silenciosa, luz tenue, toma de corriente y eventualmente lector de CD (Música)

Palabras clave: Relajación, conflicto, regresión, relación.

Tiempo requerido: entre 90-120 minutos.

12- Irene Henche Zabala

Comunicación y Taller: El encuentro con la sombra. EXPLORANDO Los conflictos y la agresividad.

“El ser humano que está en paz consigo mismo, que se acepta a sí mismo, da su infinitésima contribución al bien del universo. Si cada uno cuida y atiende sus conflictos interiores y personales, habrá reducido en una millonésima de millón la conflictualidad del mundo”.

C.G. Jung

El conflicto es parte inherente del proceso de crecimiento psíquico y del ámbito de las relaciones a lo largo de todo el ciclo vital humano y en los diferentes contextos. Una parte del conflicto está vinculada con los componentes agresivos que toda persona contiene. La posibilidad de afrontar los conflictos, de encauzarlos y de generar respuestas saludables y creativas conlleva una aceptación de los propios lados negativos y agresivos, así como un equilibrio entre la propia diferenciación y el respeto o compromiso con los otros.

Cuando hablamos de conflicto en un contexto dado, educativo, comunitario, social, internacional, mundial...podemos estar seguros que están implicados individuos que no han afrontado el encuentro con su propio lado negativo y la elaboración de éste. Sabemos también que estos individuos han proyectado lo que les resulta inaceptable en otro, en otra cultura, en otra ideología, en otra religión, La mediación se puede abordar desde muchos niveles y puntos de vista, pero, en primer lugar, es necesario contar con educadores, mediadores, terapeutas que han podido afrontar su lado agresivo, sus conflictos y retomar las proyecciones con las que han cargado a los otros.

Esta comunicación presentará el trabajo a través de sueños y de símbolos como

vías favorecedoras para conectar con los aspectos rechazados y poder extraer de ellos su fuerza creativa y pacificadora.

En el taller, se abordará una aproximación experiencial y simbólica, al lado agresivo y malo del ser humano, realizando un viaje en compañía de personajes arquetípicos de cuentos y leyendas.

13- Carlos María Martínez-Bouquet

Taller: El reconocimiento de los Afectos

El objetivo del taller es presentar, mediante “rôle-playing”, la capacitación de educadores para que lleguen a instrumentar un sociodrama muy sencillo cuya finalidad es que los niños aprendan a reconocer sus sentimientos y emociones. Es decir, que los pequeños puedan ser observadores lúcidos de sus vivencias y compartirlas grupalmente. La educación actual de los niños tiene una fuerte inclinación hacia el aspecto intelectual. Éste, si bien es necesario, no es suficiente. Casi nada hay en ella que guíe hacia el conocimiento de la emocionalidad. Ni padres ni maestros suelen estar preparados para ello. El enfoque educativo que presentamos podrá resultar un instrumento fundamental para la prevención temprana de manifestaciones de intolerancia, violencia e inseguridad.

Contenido del taller:

El coordinador del taller y alguno de los participantes al mismo deberán hacer de educadores; otros de los participantes, de niños.

- a) Se lee a los “niños” un pasaje breve seleccionado de un cuento infantil.
- b) Se invita a los “niños” a dramatizarlo. Éstos lo dramatizan.
- c) Se interroga a los niños acerca de qué sentía el personaje que encarnaron: sentimientos, emociones, sensaciones corporales, impulsos, ... Primero, a los que

dramatizaron, a continuación a aquellos que fueron espectadores de la dramatización de sus compañeritos.

d) Comentarios, aclaraciones, etc.

e) Relación con la vida cotidiana.

Tiempo que se necesita:

Una hora y cuarenta y cinco minutos

Condiciones del taller:

La sala debe ser amplia como para el "rôle-playing": deberá albergar tres tipos de participantes: a) los "niños" que dramatizan el cuento y el "maestro" que los coordina.; b) los demás "niños", y uno o dos "maestros", que tienen el papel de espectadores de la dramatización del cuento; c) los participantes del taller que no tienen ningún rol activo en la dramatización.

Cuatro palabras clave: Sentimientos - Vivencias - Reconocimiento - Prevención temprana.

Comunicación y Poster: Clasificación de los Sociodramas

Sociodramas. Clasificación según énfasis puesto en:

La espontaneidad

- No Pautados. Se facilita: exteriorización de escenas latentes predominantes y expresión de afectos.

- Teatro Espontáneo

La finalidad terapéutica

- Post-traumáticos

- De Niños, Jóvenes, Parejas, Familias
- Curación de las Escenas
- Axioterapia
- Prevención de "Stress"
- "Social dreaming"

Lo Educativo

- Reconocimiento de los Afectos
- Escritura colectiva de un cuento

Lo Socio-Político

- Expresión del Sentir Social
- ¿Qué decisiones tomaría desde el poder?
- Conflictos, Violencia, Paz, Mediación
- Despejar la mente de confusiones inducidas. Autenticidad
- Metas, Ideales, Transformación de la Cultura
- Diálogos con el "alma" o el "ángel" del país
- "Duam. Mil piecitos en el puente"
- "Los niños de Arna"
- Rituales

Lo Institucional

- El ámbito es institucional. Distintas finalidades

La Comunicación No Discursiva y la Investigación Mediante Dramatizaciones

- Investigaciones Dramáticas
- Transmisión Dramática de Información

- Sensores Dramáticos
- Modelos Dramáticos

14- Patricia Boixet

Taller de Psicodanza y Música: “I will survive”

'Partiendo del nombre de este encuentro idee la propuesta, que es la siguiente: es basándonos en la canción I Will survive, abrir un taller dónde la música y la psicodanza sea la protagonista.

Se partirá de esta canción para caldear y será el desencadenante para un taller donde nuestra voz, nuestro cuerpo, nuestras emociones... y en definitiva el juego se alce una vez más como expresión de libertad.'

15- Gregorio Armañanzas

Taller: "Explorando el rastro emocional de nuestra guerra"

Han pasado 69 años desde el final de la Guerra Civil. Las muertes y la violencia han dejado un impacto emocional en familias. Frecuentemente el silencio ha sido la forma de abordarlo. Este silencio es una forma particularmente efectiva de transmisión transgeneracional: de inconsciente a inconsciente. Esta en nuestra mano explorar al máximo y hacer conscientes esos fenómenos, reconsiderar como hemos vivido, reescribir nuestras historias, airear nuestras heridas para que curen y no dejen tareas pendientes a sucesivas generaciones. En este taller trataremos de profundizar en estas cuestiones utilizando técnicas psicodramaticas y grupales.

Objetivos:

- Profundizar en el rastro emocional de nuestra guerra y otras guerras.

- Reflexión acerca del uso de las técnicas psicodramáticas en el taller.

Tiempo requerido: dos horas y media.

Palabras clave: Transmisión Transgeneracional, Silencio, Inconsciente Social.

16- Pedro Torres Godoy y Sergio Lucero Conus

Ponencia y Taller: Trauma Colectivo y su reflejo grupal

***Tres experiencias grupales durante la dictadura militar en Chile (1973 a 1989)**

El contexto psicosocial que vivieron los chilenos durante la dictadura fue de un violento y profundo quiebre de todos los parámetros que segurizaban y regían las relaciones de una sociedad que tenía una sólida tradición de institucionalidad democrática. Se vivió un severo trastoque cuando las instituciones creadas para protegerla de los peligros internos y externos –Fuerzas Armadas y Carabineros- se convirtieron en agresoras, persecutorias, asesinas. Los sentimientos de irrealidad, miedo, inseguridad, inundaron el cotidiano de la población.

En este escenario, la psicoterapia y el trabajo con grupos adquirió un carácter subversivo en la medida que por una parte rompe con la prohibición de reunión y por otra intenta ayudar a las personas a recuperar el equilibrio, la autovaloración y la identidad que la dictadura a través de la prisión, la tortura y la detención-desaparición de personas, pretendía destruir.

En esta presentación se incluye tres experiencias de trabajo grupal, en la primera de las cuales el psicólogo compartía la situación de prisión con sus “pacientes”. Aunque lejos del rigor metodológico tradicional del psicodrama, que este expositor en esa

época no practicaba, incorporan en esencia elementos psicodramáticos y psicoterapéuticos:

- “El grupo, en silencio se comunica ¿psicodrama sin palabras?” Trabajo de grupo en el campo de concentración de Chacabuco, en Chile 1973 – 1974.

- “El grupo, el cuerpo, la creatividad, el juego hacen renacer la vida y la alegría. en un contexto social de dolor y miedo”. Trabajo de grupo con niños y jóvenes, familiares de detenidos-desaparecidos. 1975 – 1977.

- “Terapia con el grupo familiar en el propio hogar en que se vive el dolor”. Trabajo con familiares de Detenidos-Desaparecidos (asesinados) en Lonquén.

Sergio Lucero Conus

Psicólogo Clínico y Supervisor Clínico acreditado por la Comisión Nacional de Acreditación.

Terapeuta Familiar y de Pareja

Escuela de Psicodrama y Dramaterapia de Santiago: docente.

Escuela de Teatro. Universidad de Chile. Profesor Asociado: docencia en Diplomados y Talleres de Psicodrama, Dramaterapia y Teatro Espontáneo.

e-mail: slucero@vtr.net

***Resonancias psicodramáticas y dramaterapéuticas actuales de la dictadura militar en Chile**

Dr. Pedro Torres Godoy.

Psiquiatra.

Dr. Pedro Torres Godoy.

Psiquiatra.

Terapeuta Familiar y de Pareja.

Psicodramatista

Escuela de Psicodrama y Dramaterapia de Santiago: Director.
Facultad Artes. Escuela de Teatro. Universidad de Chile: Profesor Titular.
e-mail: pedrotorres.psiquiatria@gmail.com

Santiago. Chile.

17- Astrid Suess

Comunicación: Arteterapia: aplicaciones en contextos sociales, multiculturales y comunitarios

Se presenta el Arteterapia como una modalidad psicoterapéutica en la que la actividad creativa constituye un vehículo para la expresión de vivencias personales y sociales, situándola dentro de una amplia gama de enfoques psicoterapéuticos que utilizan lenguajes no verbales en el encuentro terapéutico. Se señala la existencia de diferentes orientaciones teóricas dentro de la práctica arteterapéutica contemporánea, profundizando en la presentación de un enfoque grupoanalítico. A continuación, se abre un espacio de reflexión sobre la interrelación entre Arteterapia y acción social, señalando las posibilidades de su aplicación en el ámbito de la mediación social y regulación de conflictos. Finalmente, se muestran experiencias arteterapéuticas en diferentes contextos sociales, comunitarios y multiculturales, tanto en formatos psicoterapéuticos como de intervención social.

Taller: Arteterapia y multiculturalidad

Objetivos: Presentar el Arteterapia como herramienta de un trabajo psicoterapéutico o de intervención social en contextos multiculturales. Posibilitar la vivencia de una propuesta arteterapéutica grupal. Abrir un espacio de reflexión sobre posibilidades de aplicación del Arteterapia en contextos multiculturales.

Contenidos: A través de una dinámica de experimentación creativa con diferentes materiales plásticos se propone trabajar sobre experiencias de multiculturalidad.

Después de un tiempo de actividad creativa individual y grupal, se abre un espacio verbal de intercambio sobre el proceso creativo vivido y las imágenes creadas.

Tiempo: 2 horas – 3 horas.

Condiciones: Se requiere de una sala con mesas y sillas móviles, con el fin de permitir un trabajo grupal. La coordinadora del grupo aportará los materiales plásticos necesarios.

Astrid Suess

Licenciada en Sociología

Master de Arteterapia, Universidad de Murcia

Docente e investigadora, Escuela Andaluza de Salud Pública, Granada y

Universidad de Murcia

Contacto: astridsuess@gmail.com

Introducción

A lo largo del siglo XX, surgieron diferentes modalidades psicoterapéuticas que buscaron complementar la vía verbal por otras formas de expresión no verbales, entre ellas el psicodrama, la dramaterapia, musicoterapia, danzaterapia, así como el arteterapia. Los diferentes enfoques, más allá de sus diferencias, comparten una utilización de lenguajes creativos y no verbales como herramienta para la expresión de temáticas personales y sociales, desde la consideración de que su uso puede facilitar la verbalización de contenidos psíquicos bloqueados o de difícil expresión. Además, los enfoques nombrados coinciden en un frecuente, aunque no exclusivo uso del formato grupal, partiendo de la potencial contribución positiva de la interacción grupal al proceso terapéutica, y en una extensión de su campo de actuación a lugares y grupos de población con problemáticas sociales diversas.

A continuación, se profundizará en una de las modalidades psicoterapéuticas que utilizan un lenguaje no verbal – el Arteterapia, presentando su desarrollo histórico y situación actual. Dentro de los diferentes enfoques teóricos existentes dentro de la práctica arteterapéutica contemporánea, se hará especial hincapié en la práctica arteterapéutica con orientación grupoanalítica. Después, se abrirá un espacio de

reflexión sobre la interrelación entre Arteterapia y acción social, y las posibilidades de su aplicación en el ámbito de la mediación social y regulación de conflictos, presentando algunas experiencias arteterapéuticas en contextos sociales, comunitarios y multiculturales.

La práctica arteterapéutica contemporánea

El Arteterapia se podría definir como una modalidad psicoterapéutica que utiliza la actividad creativa como lenguaje no verbal para la expresión de contenidos y vivencias personales (Dalley 2001, Pain 1995). A diferencia de un uso de las imágenes con fines diagnósticos, el Arteterapia contemporánea prescinde de un objetivo interpretativo explícito, desde la consideración que las personas participantes son los mejores intérpretes de sus propias producciones creativas, expresiones de su mundo simbólico interior. En cambio, la actividad creativa se utiliza como vehículo para establecer un diálogo sobre contenidos personales, proponiendo un espacio y tiempo terapéutico para la expresión creativa, y la posibilidad de expresión verbal sobre el proceso vivido y las imágenes creadas. En este sentido, desde diferentes procedencias teóricas el proceso arteterapéutico se describe como “viaje” (Coll 2006:41), “proceso de acompañamiento” (Bassols 2006:19) y “forma de comunicación no verbal” (Martínez Díez, López Fernández Cao 2004:9).

En las distintas vertientes teóricas arteterapéuticas actuales, se pueden observar líneas de trabajo diferenciadas, distinguiéndose en función de los modelos teóricos subyacentes, el grado de estructuración de la sesión arteterapéutica, el uso de diferentes materiales, así como en el grado de importancia que se da a una re-traducción de la expresión plástica al lenguaje verbal (Malchiodi 2003, Rubin 2001). Mientras en algunas corrientes se considera que la actividad creativa en sí tiene potencialidades curativas, en otras, entre ellas las de orientación psicoanalítica, se da una mayor importancia al espacio verbal posterior a la producción plástica, como lugar de expresión del proceso vivido y de las imágenes creadas. Asimismo, hay diferencias respecto al grado de concreción de las propuestas, llevando desde la utilización de dinámicas de juego (Liebmann 1986) hasta métodos que proponen un

trabajo libre de taller sin propuesta temática o técnica (Ramos 2006). Además, cabe señalar que en la práctica arteterapéutica contemporánea se utilizan tanto sesiones individuales como grupales, constituyendo el formato grupal una herramienta de utilización frecuente (McNeilly 2006; Waller 1993). Todas las diferentes orientaciones coinciden en dar una mayor importancia al proceso creativo que al resultado, prescindiendo de su valoración en parámetros de “belleza” o “calidad artística”, desde una actitud terapéutica de empatía y “atención flotante” (Pain, Jarreau 1995). El arte contemporáneo, con las nuevas técnicas y materiales que aporta, se puede identificar como una de las fuentes relevantes del Arteterapia actual (Alter-Muri 2003; Martínez Díez 2004). Ante todo aquellas técnicas que permiten un juego con el azar y la experimentación, como pueden ser el collage, el frottage, el garabateo o el dripping, y el uso de materiales ajenos al canon artístico clásico (materiales de desecho, cartón, retales, vendas de escayola, recortes de periódico, etc.) encuentran un amplio uso en Arteterapia, por considerarse que permiten un acercamiento más lúdico y menos condicionado por modelos estéticos. Como otras fuentes conceptuales del Arteterapia contemporánea, tal cómo empezó en los años 30 y 40 del siglo pasado en Estados Unidos e Inglaterra, se puede nombrar el interés por el arte psiquiátrico, las teorías de creatividad la teorías de grupo, la Educación Artística, así como el bagaje teórico de diferentes corrientes psicoterapéuticas que mostraron interés por la expresión artística (Vick 2001).

El Arteterapia se considera una profesión psicoterapéutica cuyo ejercicio se regula por las federaciones profesionales que establecen estándares de calidad y principios éticos, así como, según el ámbito, por leyes y reglamentos estatales (Menzen 2001; Waller 1998). En Inglaterra el título de Arteterapeuta es reconocido como profesión sanitaria y su ejercicio requiere la inscripción en el registro estatal de profesiones sanitarias (Waller 1998). En otros países europeos, como por ejemplo en Alemania, no existe un reconocimiento oficial del título de arteterapeuta, pero sí del psicoterapeuta, requiriéndose la adquisición de la titulación correspondiente para poder ejercer bajo cobertura de la Seguridad Social (Menzen 2001).

En España, el desarrollo de la profesión arteterapéutica es más reciente. Desde finales de los años 90, se han ido creando formaciones universitarias de postgrado en Arteterapia, existiendo en la actualidad Master de Arteterapia en Barcelona,

Madrid, Murcia y Girona. A partir de esta fecha, se ha producido un mayor conocimiento social de la profesión, se han ido abriendo espacios para el ejercicio profesional, tanto en contextos psicoterapéuticos como de intervención social, a la vez de crearse las primeras asociaciones profesionales que están estableciendo estándares y códigos éticos compartidos. Sin embargo, ya con anterioridad existían algunas formaciones privadas, y se pueden encontrar ejemplos aislados de profesionales arteterapeutas con años de ejercicio en el ámbito español.

Arteterapia con orientación grupoanalítica

Algunos autores han integrado principios del grupoanálisis con la práctica arteterapéutica (McNeilly 2006, Ramos 2006). De forma análoga al grupoanálisis verbal, el arteterapia de orientación grupoanalítica otorga al grupo un rol activo en la gestación del proceso grupal y terapéutico. El arteterapeuta se comprende como coordinador del grupo que ofrece un encuadre estable y seguro para el proceso terapéutico, un lugar de trabajo y los materiales de taller, sostiene y acompaña al grupo en su proceso y vela por el mantenimiento del encuadre, sin guiar el proceso a través de propuestas o dinámicas concretas. Mientras en otros enfoques arteterapéuticos se trabaja con propuestas de un tema, material y técnica concreta, y se parte de una estructura temporal prefijada por el arteterapeuta (introducción/ calentamiento – trabajo creativo – espacio verbal), en el formato grupoanalítico es el mismo grupo el que decide, dentro de un marco temporal prefijado (horario de la sesión) la dinámica del proceso. Los materiales del taller están a disposición del grupo, y, en algunos casos, es el mismo grupo que decide si, y en qué momento elige comenzar la actividad creativa (Ramos 2006). En otra variante, el coordinador del grupo decide sobre la distribución temporal de la sesión, a la vez de dejar libre el tema a seguir (McNeilly 2006). En el proceso verbal en la que se comparte el proceso creativo vivido y las imágenes creadas, el arteterapeuta presta atención no sólo a las imágenes individuales y su conexión con la historia personal de cada participantes, sino también a la aparición de metáforas para el proceso grupal en los trabajos creativos, y en el diálogo que se crea alrededor de las mismas. Se señala la aparición de símbolos repetidos o influencias recíprocas entre los participantes del

grupo, así como la expresión del momento del grupo en las imágenes (McNeilly 2006).

Arteterapia en contextos sociales, comunitarios y multiculturales

En el marco de la presente Conferencia Internacional de Regulación de Conflictos y Mediación Social, se plantea la pregunta por la aportación que puede ofrecer el Arteterapia para el trabajo psicosocial en contextos comunitarios y multiculturales, y más específicamente para la regulación de conflictos y la mediación social.

Desde sus inicios, el Arteterapia estaba orientada a la práctica en contextos sociales settings diversos. Edith Kramer, una de las pioneras de la práctica arteterapéutica contemporánea, describe en su libro “Art Therapy in a Children’s Community”, editado en 1958, una experiencia arteterapéutica con niños en un barrio marginal de Nueva York. En la bibliografía actual, se encuentran múltiples experiencias arteterapéuticas en campos de refugiados, en situaciones de guerra y violencia política, con inmigrantes, en prisiones, y en múltiples otros ámbitos sociales (Kaplan 2007; Gussak 2006; Kalmanowith, Lloyd 2005; Talwar, Iver, Doby-Copeland 2004; Marxen 2004; Dokter 1998).

A la vez, algunos autores arteterapéuticos han realizado trabajos en los que reflexionan de forma explícita sobre las posibilidades de interrelación entre Arteterapia y transformación social (Hocoy 2007; Boston 2005; Hogan 2005; Talwar, Iver, Doby-Copeland 2004; Addison 2003; Batista Loureiro De Oliveira 2003).

En este sentido, Hocoy (2007) se plantea en qué medida el rol de activista social y arteterapeuta, dos campos que, en la psicoterapia clásica, se han mantenido claramente separados, pueden tener puntos en común. Como señala el autor, la relación entre Arteterapia y acción social no es evidente de antemano, presentando un marco epistemológico para relacionar ambos conceptos. En este sentido, destaca la importancia de tomar conciencia sobre las estructuras y presupuestos sociales en los que se inserta el Arteterapia, como los marcos conceptuales establecidos para normalidad, enfermedad o psicopatología. Reflexionando sobre el trabajo sobre temáticas socialmente excluidas, se pregunta si “silenciamos en nuestros pacientes las voces de la diferencia a las que nos socializaron silenciar en nosotros mismos”

(Hocoy 2007:29) , destacando la necesidad de reducir las zonas de sombra compuestas por discursos silenciados tanto en el terapeuta como en el grupo. Con el objetivo de interrelacionar temáticas personales y sociales, propone ampliar el triángulo terapéutico entre terapeuta, pacientes y obra a un `diálogo a múltiples voces` incluyendo el contexto social de cada participante del grupo.

Diferentes autores señalan la importancia de una conciencia del propio terapeuta acerca de su procedencia cultural y social, su género y su orientación sexual, así como de sus pacientes, considerándolas como elementos de influencia en el encuentro terapéutico. En este sentido, Talwar, Iver y Doby-Copeland (2004) cuestionan el sesgo de etnocentrismo en la práctica arteterapéutica actual, proponiendo estrategias para mejorar la competencia multicultural de los arteterapeutas, entre ellas el fomento de la conciencia del contexto cultural de los pacientes y la superación de dicotomías inherentes a la mirada psicoterapéutica occidental. De forma análoga, Boston (2005), desde su experiencia como arteterapeuta de color, narra la persistencia de mecanismos sociales de exclusión a causa de razones de pertenencia étnica en el seno de la profesión arteterapéutica.

Desde una perspectiva feminista y postestructuralista, Hogan (1995) propone una práctica arteterapéutica que parte de una reflexión de las construcciones de género implícitas en el discurso clínico. Otros autores plantean el rol de la orientación sexual e identidad de género tanto del arteterapeuta (Batista Loureiro De Oliveira 2003) como de los pacientes (Addison 2003) en el proceso arteterapéutico.

La observación de una extensión del setting psicoterapéutico clásico de consulta privada, dirigida a un público de clase media-alta, hacia grupos de población y lugares diversos, como campos de refugiados, zonas de guerra o prisiones, suscita la reflexión sobre la influencia de esta transformación en el concepto y la metodología arteterapéutica (Hocoy 2007; Kalmanowitz, Lloyd 2005).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de la práctica arteterapéutica en diferentes contextos sociales, comunitarios y multiculturales, incluyendo algunas experiencias dirigidas explícitamente a la resolución de conflictos y mediación social. Kalmanowitz y Lloyd (2005) relatan, bajo el título de “inside the portable studio” (“dentro del estudio portable”) una intervención arteterapéutica en la antigua Yugoslavia entre 1994 y 2004. En su trabajo en campos de refugiado y zonas de

postguerra, parten de la pregunta cómo crear `un espacio seguro´ que posibilite la expresión creativa de un modo que sea significativo para un individuo en un contexto intrínsecamente inseguro y volátil”, reflexionando “qué tipo de espacio podría ser, y qué impacto puede tener este espacio físico en el Arteterapia que ocurre en el mismo” (Kalmanowitz, Lloyd 2005:106) . Los arteterapeutas desarrollan la propuesta de un “estudio portable”, nombre con el denominan no tanto una estructura física portable, sino “la estructura interna que llevamos con nosotros como arteterapeutas que nos permite trabajar en una amplia gama de settings” (Kalmanowith, Lloyd 2005:108) . Describen cómo el trabajo arteterapéutico se impregnó por los lugares en el que transcurrió, entre ellos campos de refugiados, casas particulares, una panadería o incluso un depósito de basura, planteándose en qué medida la creación de un espacio seguro, en el sentido de un “espacio transicional” (Winnicott 2000), se puede considerar un requisito previo para el desarrollo del proceso terapéutico. Observan cómo, a través de la dinámica creativa, se logró transformar los lugares más diversos en espacios significativos. Asimismo, señalan la función del grupo como contenedor de una atmósfera de seguridad.

Buxaderas (2006) presenta un proceso arteterapéutico con trabajadoras sexuales en el Barrio Chino de Barcelona en el que se hizo eco de la situación de remodelación urbanística del barrio a través de la construcción de un mosaico compuesto por restos de baldosas de las casas derrumbadas de la zona. Este proceso sirvió como punto de partida para la creación de una dinámica de grupo y para una revalorización del centro de reunión en el que se colocó el mosaico, a la vez de constituir una metáfora de la situación social de las prostitutas en un barrio amenazada por la reestructuración urbana.

Desde el ámbito norteamericano, se describe una experiencia similar de un trabajo con trabajadoras sexuales, usuarias de una casa de acogida que estaba situado en medio de un descampado (Davis 1999). La propuesta arteterapéutica consistía en recoger objetos de desechos del descampado para convertirlos en estatuas que iban a ser situadas en el espacio exterior una vez que el descampado se hubiera convertido en parque, sirviendo como metáfora de un proceso de revaloración de la vida de las mujeres.

Diferentes autores presentan trabajos arteterapéuticos dirigidos al abordaje de

experiencias traumáticas causadas por la vivencia de conflictos de violencia política o guerras, en contextos tan diferentes como el Sudán, Irlanda o Palestina (McGeehan 2005; Nabarro 2005; Sway, Nashashibi, Salah, Shweiki 2005). Los objetivos de las intervenciones con población traumatizada llegan de la expresión y contención de la experiencia traumática, reflexión sobre el rol como superviviente, integración de la vivencia en la vida actual, y proyección de futuro.

Asimismo, en la bibliografía reciente se encuentran algunas experiencias arteterapéuticas realizadas con el objetivo de regulación de conflicto y mediación social. Entre ellos, se puede nombrar un taller de Arteterapia con personas inmigrantes y autóctonas en el ámbito catalán dentro del marco de un proyecto europeo bajo el objetivo de prevención de xenofobia y fomento de la integración multicultural (Arenos 2005; Marxen 2004), o una intervención arteterapéutica con niños de la calle en el Sudán realizada con el fin de lograr un abordaje y una reducción de la agresividad presente en el grupo de niños, reflejo de su situación de desarraigo social y vivencia traumática de guerra (Nabarro 2005). Allen (2007) describe un proyecto arteterapéutico con personas sin techo, en el que un trabajo con máscaras sirvió como punto de partida para un diálogo entre personas de techo y habitantes de Illinois, con el objetivo de reducir los prejuicios sociales contra este colectivo. Desde una perspectiva comunitaria, Zelizer (2008) analiza el rol del arteterapia dentro de una gama de metodologías que utilizan lenguajes creativos como herramienta de resolución de conflicto y restablecimiento de la paz.

Conclusiones

El arteterapia se puede describir como una metodología específica dentro de una amplia gama de enfoques que utilizan lenguajes creativos y no verbales en la intervención psicoterapéutica y social. En la práctica arteterapéutica contemporánea, se pueden encontrar experiencias en lugares sociales diversos, incluyendo zonas de guerra, campos de refugiados, zonas marginales urbanas, centros de acogida, comunidades multiculturales y prisiones. El lenguaje creativo se utiliza como una vía de expresión de vivencias personales y sociales, abordaje de situaciones traumáticas y herramienta en la resolución de conflictos y mediación social, dentro

de un encuadre psicoterapéutico de sostén, acompañamiento y transformación.

Bibliografía

Addison D. Art Therapy with gay, Lesbian, Bisexual and Transgendered Clients. En: S Hogan (ed). Gender Issues in Art Therapy, p. 53-68. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, 2003.

Allen PB. Facing Homelessness: A Community Mask Making Project. En: FF Kaplan (ed). Art Therapy and Social Action, p. 59-71. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher 2007.

Alter-Muri S. Kunsttherapie und ihre Beziehung zur Kunstgeschichte. En: K Dannecker (ed). Internationale Perspektiven der Kunsttherapie, p. 164-188. Graz: Nausner & Nausner, 2003.

Arenos P. Arte contra la xenofobia: un proyecto de investigación aplica el arteterapia en Sant Cugat y Barcelona, 2005. http://www.aulaintercultural.org/breve.php?id_breve=505 (consultada 25/03/2008).

Bassols M. El arteterapia, un acompañamiento en la creación y transformación. Arteterapia, Papeles de arteterapia y artes para la inclusión social 2006;1:19-25.

Batista Loureiro De Oliveira JB. A Mediterranean Perspective on the Art Therapist's Sexual Orientation. En: S Hogan (ed). Gender Issues in Art Therapy, p. 126-147. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher, 2003.

Boston CG. Life Story of an Art Therapist of Color. Art Therapy: Journal of the American Art Thereapy Association 2005;22(4):189-192.

Buxaderas A. "Artistas" en las esquinas. I Congreso de Terapias Creativas, Barcelona, 2006 (DVD).

Coll FJ. Un viaje por el Arteterapia. *Arteterapia, Papeles de arteterapia y artes para la inclusión social* 2006;1:41-44.

Dalley T (ed). Introducción. En: T. Dalley. *El arte como terapia*, p. 13-36. Barcelona: Editorial Herder, 1987. Rubin JA. *Approaches to Art Therapy*. New York, Brunner-Routledge, 2001.

Davis J. Environmental Art Therapy – Metaphors in the Field. *The Arts in Psychotherapy* 1999;26(1):45-49.

Dokter D (eds). *Arts Therapists, Refugees and Migrants. Reaching Across Borders*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 1998.

Gussak D. Effects of art therapy with prison inmates: a follow-up study. *The Arts in Psychotherapy* 2006;33:188-198.

Hocoy D. Art Therapy as a Tool for Social Change. En: FF Kaplan (ed). *Art Therapy and Social Action*, p. 21-39. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publisher 2007.

Hogan S. Problems of identity. Deconstructing gender in art therapy. En: S Hogan (ed). *Feminist Approaches to Art Therapy*, p. 21-48. London, New York: Routledge 1997.

Kalmanowith D, Lloyd B (eds). *Art Therapy and Political Violence. With art, without illusion*. London, New York: Routledge, 2005.

Kalmanowith D, Lloyd B. *Inside the Portable Studio: art therapy in the former Yugoslavia 1994-2002*. D

Kalmanowith, B Lloyd (eds). *Art Therapy and Political Violence. With art, without illusion*, p. 106-125. London, New York: Routledge, 2005.

Kaplan FF (eds). Art Therapy and Social Action. London, Philadelphia: Jessica Kinsley Publisher, 2007.

Kramer E. Art Therapy in a Children's Community. New York: Schocken Books, 1958.

Liebmann M. Art Therapy for Groups: A Handbook for Themes, Games and Exercises. Cambridge, Massachusetts: Brookline Books, 1986.

Malchiodi CA (ed). Handbook of Art Therapy. New York: Guilford Press, 2003.

Marxen E. Arteterapia e inmigración. RTS. Revista de treball social 2004;173:71-76.

Martínez Díez N, López Fernández Cao M. Introducción. En: N Martínez Díez, M López Fernández Cao (eds). Arteterapia y Educación, p. 9-19. Madrid: Consejería de Educación, 2004.

Martínez Díez N. Educación, artes plásticas y arteterapia. En: N Martínez Díez, M. López Fernández Cao (eds). Arteterapia y educación, p. 49-64. Madrid: Consejería de Educación, 2004.

McNeilly G. Group Analytic Art Therapy. London, Philadelphia: Jessica Kinsley Publisher, 2006.

Menzen KH. Grundlagen der Kunsttherapie. München, Basel: Reinhardt, 2001.

Nabarro M. Feast of colour: creating something out of very little – art making as psychosocial intervention with children of a forgotten war, Sudan. D Kalmanowith, B Lloyd (eds). Art Therapy and Political Violence. With art, without illusion, p. 76-90. London, New York: Routledge, 2005.

Paín S, Jarreau G. Una psicoterapia por el arte: Teoría y técnica. Buenos Aires: Edición Nueva Visión, 1995.

Ramos C. El TOE, variaciones en el grupo experimental de formación de Arteterapeutas. I Congreso de Terapias Creativas, Barcelona, 2006 (DVD).

Rubin J. (ed) Approaches to Art Therapy. New York, London: Brunner Routledge, 2001.

Talwar S, Iyer J, Doby-Copeland Ch. The Invisible Veil: Changing Paradigms in the Art Therapy Profession. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association 2004;21(1):44-48.

Vick MR. A Brief History of Art Therapy. En: CA Malchiodi (ed): A Handbook of Art Therapy, p. 5-15. New York: Guilford Press, 2003. Menzen KH. Grundlagen der Kunsttherapie. München: Reinhardt, 2001.

Waller D. Group Interactive Art Therapy. Its use in training and treatment. London, New York: Brunner Routledge, 1993.

Waller D. Towards a Euroean Art Therapy. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1998.

Winnicott, DW. Realidad y Juego. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000.

Zelizer C. Integrating Community Arts and Conflict Resolution: Lessons and challenges from the Field. http://www.communityarts.net/readingroom/archivefiles/2007/06/integrating_com.php# (consultada 25/03/2008).

18- Esperanza Fernández Carballada y Miguel David Guevara Espinar

Taller: El Corazón maltratado - el hombre frente a los mitos del amor
El Corazón maltratado: el hombre frente a los mitos del amor.

Justificación teórica:

De entre los mitos que definen el amor romántico distinguimos uno por su pregnancia en la cultura occidental, el mito del amor-fusión, recogido en el elogio que Aristófanes hace a Eros en “El banquete” de Platón. Mito que en la actualidad en su forma popular se describe como la existencia de una mitad que complemente las carencias del propio ser y con cuya fusión-incorporación pueda alcanzarse la plenitud.

La expresión de este mito y otros, en distintos contextos clínicos y de formación y que sustenta las expectativas, deseos, motivaciones y formas de actuar en las relaciones eróticas, nos ha llevado a diseñar este taller como un espacio para la reflexión grupal y el análisis compartido de las escenas que configuran nuestra imagen del amor. Para ello se utilizarán fragmentos traídas de cuentos, películas, novelas y otras formas de expresión cultural que eliciten en los participantes escenas personales que serán exploradas.

Objetivos:

- Identificar los mitos que personalmente se han ido, a lo largo de la vida, adquiriendo acerca del amor.
- Comprobar la influencia de dichos mitos en la manera en la que se viven las relaciones eróticas.

Material:

- Sala amplia
- Cañón-proyector

19- Carlos Castro

Taller: Mediación en conflictos de pareja (reales/imaginarios)

Objetivos: Representar una metodología de mediación en conflictos de pareja, superponiendo planos simbólicos e imaginarios.

Contenido: Caldeamiento con técnicas de trabajo corporal (por parejas). Se crean múltiples escenas susceptibles de presentación. Elección sociométrica y trabajo del emergente grupal con técnicas psicodramáticas. Se fomenta el desarrollo del componente imaginario y se potencian las eventuales fantasías, para poder canalizarlas de un modo terapéutico.

Tiempo que se necesita: Unos 70-90 minutos. Número máximo de asistentes: 50. Se precisa una sala amplia con moqueta en el suelo y sillas alrededor. Equipo de música.

Palabras clave: Pareja, conflicto, mediación, imaginario

20- Beatrix Borgeaud

Taller: “Lilith el nombre escondido” - Trabajo del conflicto de géneros con la energía femenina a través del cuerpo, de rituales, de visualización creativa y de representación de escenas

“Una alianza entre dos seres implica un camino para hacer de parte de los dos, mas alla de las diferencias, para construir un encuentro que será fecundidad.” Annick de Souzenelle Risonanze Bibliche

El viaje al encuentro de la energía femenina es un viaje lento porque es sagrado. Hay una historia. Antes de Eva hubo otra mujer: Lilith. Lilith es una energía que nos pone en contacto con lo oculto, con eso que no se ve, con la necesidad de rescatar el tiempo de oscuridad para poder reconocer el miedo a experimentar eso que sentimos en una relación íntima para llegar a ser coherentes con nuestro mundo

interno y en consecuencia con el mundo externo. Conoceremos la historia de la mujer y de su sombra. Hay una energía femenina perdida en la historia de los tiempos. Una energía que tiene necesidad de espacio, una historia que debemos contar para que Lilith pueda tener confianza y volver. Detrás de la inseguridad, detrás del miedo, detrás de la angustia de muchas mujeres se encuentra esta energía. "El masculino recuerda y el femenino llama desde el agujero donde se encuentran las respuestas. El masculino recuerda y entonces el agujero femenino se llena de ese recuerdo y se produce la respuesta que estaba dentro pero sin ese recuerdo del masculino el femenino es solo un agujero vacío." Lilith, el secreto" Beatriz Borgeaud.

En el espacio del taller trabajaremos la energía femenina a través del cuerpo, de rituales, de visualización creativa y de representación de escenas para ayudar a encontrar información escondida en nuestra interioridad.

22- Pedro San Ginés

La armonía en la tradición china y su papel en la mediación de conflictos

En la tradición china, el concepto de armonía está en todos los ámbitos de la vida social. Está asociada al equilibrio entre los contrarios sistematizados por el binomio *yin* y *yang*, por un lado, y el Dao por otro. En el pensamiento chino todo elemento vive con su contrario. Al contrario de lo que ocurre en occidente donde los contrarios estarían en lucha, en la dialéctica china todos los contrarios son indispensables para vivir en armonía. No existe armonía sin la complementariedad de los contrarios. Hay, pues, una idea que se irá desarrollando en la que los contrarios deben coexistir para que las cosas existan. Ahora bien, cada cosa tiene un sitio y una función, por lo que un desplazamiento de uno de ellos destabiliza el sistema, y éste debe reorganizarse. Por lo que, además, la unidad de contrarios se realiza a través del concepto de *dao*, camino que armoniza el conjunto. Diría, pues, que el *dao* es la resolución de las contradicciones, siendo diferente en cada objeto y

situación. El *dao*, en definitiva sería el elemento de mediación que puede resolver los conflictos, porque su papel es unificar el conjunto en contradicción.

23- Hilario Ramírez

Mediación académica en escenarios post-conflicto etno-culturalmente complejos: el caso de Mostar

El 14 de diciembre del año 1995, se firman en París los acuerdos de paz Dayton, que rubrican el final de la fase armada del más cruento de los conflictos balcánicos. La guerra, iniciada cuatro años atrás por el ejército serbio, deja tras sí un panorama desolador en el que la mayoría de las condiciones desencadenantes del conflicto continúan aún presentes. Para muchos expertos este tratado, impuesto *in extremis* bajo la presión poderosa de una comunidad internacional resuelta a detener las hostilidades a toda costa, constituye un cierre en falso, aunque probablemente inevitable.

El documento configura la creación de la emergente República de Bosnia-Herzegovina, un país políticamente insólito, socialmente fracturado y económicamente destruido, cuya precaria estabilidad depende absolutamente de la presencia internacional y en cuya sociedad civil pervive, con toda su crudeza, la catástrofe humanitaria acarrada por la guerra. Más de seiscientas organizaciones no gubernamentales e instituciones internacionales operan en ese momento en la zona y tratan de prestar apoyo humanitario de todo tipo. La Universidad de Granada, como muchas otras instituciones de nuestro país, también está presente a través de la Asociación Universitaria para la Solidaridad Internacional AUSI.

Cinco años después, hacia finales de la década de los noventa, la situación de Bosnia y Herzegovina se ha modificado sustancialmente aunque sus problemas estructurales son aún singularmente graves y su estabilidad política y social sigue siendo incierta. La anomalía política del país y su precaria economía no son en ese momento los únicos problemas graves existentes. A pesar de los esfuerzos de la comunidad internacional en ese sentido, la prevalencia de posiciones nacionalistas

radiales y excluyentes no ha podido eliminarse. El debate político -como el social- continúa presidido por la eterna confrontación etno-cultural entre las mayorías constituyentes del país y la sociedad civil sigue profundamente fracturada: se es serbio croata o bosniaco antes que ciudadano. Sus estructuras de gobierno, sus dinámicas sociales, sus dispositivos mediáticos y hasta su Constitución -¡El Apéndice V de los acuerdos de paz de Dayton!- adolecen de este sesgo etno-cultural. Un sesgo que ahora, junto a lo político y lo económico, atenaza cualquier posibilidad estabilización o de progreso democrático.

La ciudad de Mostar constituye un paradigma particularmente ilustrativo de este conflicto. En efecto, una más de las dramáticas consecuencias del conflicto y de la fractura social que llevó aparejada fue la segregación de la histórica Universidad Dzemal Bijedic en dos entidades universitarias con una fuerte filiación etno-cultural, representativas de las dos comunidades remanentes en la ciudad tras la guerra: la Universidad de Mostar, de adscripción croata católica y la Universidad Dzemal Bijedic de Mostar, de adscripción bosniaca musulmana.

Hacia el año 2000 se consolida la percepción general, por parte de la comunidad internacional, de que es necesaria una reorientación de la labor de apoyo que traslade el énfasis desde la atención a la seguridad o la asistencia humanitaria básica -ahora menos necesaria- hacia el apoyo al desarrollo, al impulso de iniciativas propias, a la defensa de la democracia y los derechos humanos y, singularmente, a la superación de los prejuicios etno-culturales. Se trata de la convicción, en suma, de que es la hora de la mediación y de la intervención de las diplomacias civiles.

Con el convencimiento de que la Universidad de Granada posee los recursos humanos y materiales necesarios para desarrollar esa labor mediadora, en 2001 se lanza, desde el Instituto de la Paz y los Conflictos, un nuevo proyecto para tratar de impulsar y mediatizar el reencuentro y la reanudación de actividades conjuntas entre las dos Universidades de Mostar. La propuesta estima que, habida cuenta del reducido número de instituciones universitarias existentes en el país (siete en total) y de la manifiesta adscripción etno-nacionalista presente en todas ellas, las Universidades constituyen elementos neurálgicos de la realidad post-conflicto de Bosnia y Herzegovina, de modo que cualquier contribución a la creación de un clima

de cooperación y de confianza a nivel académico habrá de tener necesariamente un efecto amplificador en las respectivas comunidades a las que representan.

Se trata de una mediación post-conflicto en el ámbito académico que abunda, por una parte, en la proyección internacional de la función social de la Universidad moderna y que trata de subrayar, por otra, el protagonismo que en nuestra opinión le corresponde a este tipo de Instituciones en el proceso de construcción de la paz, no solo a nivel estrictamente académico, sino también en el ámbito social y en el político. Transcurridos siete años desde el comienzo de este proyecto, se ha desarrollado la metodología, se han definido las estrategias, se han alcanzado algunos objetivos, se ha fracasado en otros y, sobre todo, se ha adquirido una experiencia única que toca ahora estructurar y formalizar.

24- Leticia García Villaluenga

Directora del Especialista en Mediación de la Universidad Complutense de Madrid.
Profesora Titular E.U. Derecho civil. Inspectora Jefe de la U.C.M.

La mediación como sistema de gestión cooperativa de conflictos en comunidades universitarias: de la coexistencia a la convivencia

La mediación no sólo es un signo de identidad de la nueva Europa, tal como se recoge en recientes instrumentos internacionales de la U.E., sino que es un fenómeno global que trasciende conflictos y fronteras. Como todos sabemos, la mediación aparece ligada orgánicamente al conflicto y a su regulación, siendo éste consustancial a la naturaleza humana, por lo que está presente en todas las manifestaciones de nuestra vida (familia, amigos, trabajo, relaciones de vecindad...) y en todos los niveles del comportamiento humano: intrapersonal, interpersonal y grupal. Hablar de conflicto, por tanto, es hacer referencia a situaciones habituales de la convivencia y de las relaciones humanas en las que los valores, necesidades, deseos, expectativas, intereses o posiciones son o se perciben como opuestas. Percepción, interdependencia e incompatibilidad, por tanto, tienen que estar

presentes para que podamos hablar de conflicto. A pesar del modo en que se manifieste el conflicto no puede entenderse como un proceso negativo, sino que, más bien, está en la raíz del cambio personal y social. Así, evita estancamientos, ayuda a establecer las identidades tanto personales como grupales y permite aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas. Podríamos afirmar que la negatividad, más que en el conflicto en sí, está en la forma en que lo abordamos, por eso, se hace necesario desarrollar e implementar métodos que, como la mediación, ofrezcan una gestión no adversarial del mismo, posibilitando su transformación y, en su caso, su resolución en interés de todas las partes incursas en dicho conflicto. Ésta es precisamente una de las líneas más importantes por las que ha apostado en los últimos cuatro años la Universidad Complutense de Madrid. En efecto, si el conflicto es consustancial al ser humano, la Universidad no sólo no escapa al mismo, sino que, al contrario, al ser una comunidad con unas señas de identidad propias, genera sus propios conflictos y sus propias dinámicas en los procesos conflictivos. Como aspectos propios de la cultura académica que en las Universidades, como grandes organizaciones complejas que son, pueden aparecer como fuentes de conflicto, se han citado los siguientes: el principio de toma de decisiones democrática y la participación de todos sus miembros en el gobierno y organización (gobierno compartido). La estrecha relación diaria de personas y grupos con distintas funciones, objetivos, orígenes, experiencias y culturas. La ambigüedad y multiplicidad de roles y funciones asignadas a los diferentes miembros de la comunidad universitaria. La tendencia hacia la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. La autonomía del profesorado en su labor docente. El aislamiento y la competición entre departamentos. La interdependencia de numerosas unidades de trabajo. Existen experiencias de programas de resolución de conflictos en los Campus Universitarios, con resultados excelentes (v.gr. El Instituto de la Paz y los Conflictos, de la Universidad de Granada, el Centro de resolución de conflictos-geutz, de la Universidad del País Vasco –San Sebastián...), y en ellos suelen incorporarse dichos programas con los siguientes objetivos: Prevenir el conflicto disfuncional, optimizar la gestión del conflicto y de los procesos de cambio organizacionales y con finalidades educativas. El desarrollo de la mediación en la Universidad Complutense de Madrid pretende dar respuesta al

hecho de que los conflictos inciden directamente en las relaciones laborales y también en las personales y por ello necesitan un tratamiento específico que no termina con el régimen disciplinario entendido en el sentido más estricto. En una primera etapa, la mediación se ofreció desde la Inspección de servicios, órgano que depende del Rector en el ejercicio de su potestad disciplinaria y de gobierno, por lo que se partió de la necesidad de una actuación ágil y eficaz en el ámbito disciplinario, transparente, en el sentido de que las personas conozcan sus derechos y el modo de ejercitarlos, pero siempre desde la necesaria reserva que impone la actuación en este organismo. Se pretendió también desde este organismo coadyuvar al buen gobierno de la Comunidad Universitaria, incidiendo sobre la prevención y la responsabilidad en la gestión cooperativa de conflictos. Actualmente, la mediación depende del recientemente creado INSTITUTO COMPLUTENSE DE MEDIACIÓN Y GESTIÓN DE CONFLICTOS (IMEDIA). En esta línea de la prevención se han llevado a cabo en los últimos años acciones significativas en colaboración, principalmente, con la Unidad de formación y la Vicegerencia de recursos Humanos de la propia Universidad, así como con el Vicerrectorado de ordenación académica. Así, destaca la formación de responsables de Personal de Administración de Servicios en técnicas de gestión cooperativa de conflictos, al que asistieron, durante 50 horas, gerentes, jefes de secretaría y de negociado, entre otros; asimismo, se han extendido estos cursos al personal docente e investigador (Decanos de Facultad y Directores de departamento) y en breve se ofrecerá a las Delegaciones de alumnos de las distintas Facultades. Se trata, pues, de acciones paralelas que pretenden aproximar más a estos colectivos el modo no adversarial de gestionar sus problemas y que favorecerá que el conflicto no escale y que las disputas, siempre que sea posible, se resuelvan en el propio Centro, aunque con el apoyo del servicio de mediación de la Inspección siempre que lo deseen. Asimismo, se han ofrecido en el periodo de 4 años 20 becas para capacitar y profesionalizar en mediación al personal de la Universidad (docentes y administrativos), que trabajan en entrenamientos conjuntos favoreciendo un mayor conocimiento mutuo; ello redundará sin duda en beneficio de la Universidad. Éstas personas son destinatarias de la formación en el postgrado de “Experto en mediación” (www.expertoenmediacion-ucm.org), y han sido seleccionadas entre un numeroso

grupo del personal de la UCM, que, siendo licenciados o diplomados, manifestaron un notable interés por colaborar con la Inspección de Servicios en el proyecto de mediación. Estos profesionales actúan en los procesos de mediación que se les ofrecen a las partes (conflictos profesores-alumnos, alumnos-personal de administración, profesores-personal de administración y servicios, etc.) , bien cuando sin denuncia lo soliciten los interesados ante una situación conflictiva, o bien, cuando, previa denuncia y en el marco de las informaciones reservadas (averiguaciones previas) o dentro incluso de la tramitación del expediente disciplinario, las partes informadas de las características del proceso de mediación lo demanden expresamente. En estos casos, firman el contrato de mediación comprometiéndose a observar los principios de la mediación y solicitan la suspensión del expediente disciplinario, en tanto se desarrolle la mediación, siempre que ello sea posible por la naturaleza de la infracción. Ciertamente, las líneas de actuación pasan desde la sensibilización (Jornadas de difusión de la mediación, trípticos informativos, charlas abiertas a todos los miembros de la Comunidad Universitaria) la prevención y a la capacitación, hasta llegar a la intervención; primero, y siempre que sea posible, a través de la mediación y la facilitación, y, en última instancia, llegando hasta la vía disciplinaria cuando sea necesario.

Creemos en la capacidad de las personas para dar respuestas a los problemas que se les presentan cada día y desde la Universidad se pretende favorecer, a través de distintos medios, que este principio se materialice en mayor medida, porque entendemos firmemente que una Universidad de CALIDAD pasa por una mayor participación de todos sus miembros, también, en la resolución de sus conflictos. Hay que tener en cuenta que los principios y métodos utilizados para abordar las disputas por una sociedad y por sus organizaciones reflejan en gran medida sus valores, y en los últimos tiempos hemos venido asistiendo a un creciente interés y consolidación de modelos más participativos, dialogantes y democráticos, como la mediación, en todos los ámbitos de la sociedad. Por ello, una Universidad que pretenda ofrecer un buen servicio a la sociedad ha de vincularse también a ellos, propiciándolos. Las Universidades no sólo somos instituciones de transmisión de conocimientos, sino también de valores, y no creemos que haya mejor valor para consolidar y difundir que el de hacer partícipes a nuestros alumnos del mensaje de

paz social que conlleva la mediación. Todo ello nos permitirá avanzar desde la coexistencia a la deseada convivencia.

25- Tatyana Dronzina

Profesora Titular

Departamento de Ciencias Políticas

Universidad San Clemente de Ohrida

Sofía, Bulgaria

dronzina@gmail.com

Experiencia en mediación internacional y su docencia

En los últimas décadas, y más especialmente en el período post guerra fría, la mediación internacional se convierte cada vez más en mediación intercultural. Eso tiene que ver con el cambio de la naturaleza de los conflictos, la mayoría de los cuales (en el dicho periodo) son de carácter cecesionista e independista.

Este texto intenta de presentar un modesto análisis sobre los mencionados conflictos y de diseñar las perspectivas, posibilidades y las restricciones de la mediación como una herramienta de resolución de conflictos basados de identidad.

Se investiga el rol de la cultura, etnicidad y la religión, al igual que las condiciones bajo que la mediación podría jugar un papel favorable. También se pone el acento sobre el rol de la identidad como un constructo de suma importancia que no es causa del conflicto, pero que, una vez involucrado en el conflicto, adquiere su propio trayecto e influencia con consecuencias que difícilmente se pueden prever.

La autora comparte su experiencia práctica de su trabajo en el campo de conflictos al igual que si experiencia docente en hacer talleres de mediación intercultural.

27- Francisco Jiménez Bautista

Conflictos culturales y exclusión social en procesos de mediación

Mi exposición intentará señalar el número de inmigrantes que existen actualmente en España, que podemos considerar que no son un número muy elevado. No obstante, los conflictos culturales que tiene la sociedad española si se presentan desde posiciones de racismo y xenofobia. De igual forma, voy a señalar una tipología de conflictos culturales que nos ayuden a eliminar las distintas formas de violencia que se van a presentar en la sociedad española en los próximos años.

28- Ceferino Navarro García-Valdecasas

Experiencia profesional y docente en Mediación Familiar

Las crisis de la familia, el fenómeno de los conflictos escolares, el aumento de la inmigración o la agresiva competencia mercantil han hecho que en nuestro país surja con fuerza la mediación, y los conceptos de facilitador, mediador, conciliador, etc. se hacen cada vez más habituales en la opinión pública.

Este tipo de intervención multidisciplinar, a diferencia de otros métodos alternativos de resolución de conflictos, supone devolver a las partes un derecho fundamental: la autodeterminación. Les da la posibilidad de tomar libremente sus propias decisiones y afrontar los conflictos mediante la búsqueda pacífica de soluciones. El fin último no es solo llegar a un acuerdo beneficioso para todos, sino también la recuperación de la autonomía y la dignidad personales, muchas veces perdidas en los procesos psicológicos y legales asociados a estos conflictos. Se trata de favorecer la recuperación de la seguridad y la confianza en un mismo y en los demás, de restablecer la comunicación legitimando y admitiendo la existencia de otros puntos de vista sin necesidad de abandonar los propios, y de construir un futuro más positivo a través de la cooperación.

De esta forma la mediación surge como herramienta en pos de una cultura de la paz y la “no violencia” donde se reconoce al hombre y a la mujer en toda su dimensión

humana.

El autor aborda su experiencia en el ámbito profesional y académico a través de los cursos de mediación familiar y social en Andalucía.

29- Sebastián Sánchez Fernández

Instituto de la Paz y los Conflictos. UGR

Cultura de paz y educación en Andalucía

Una de las grandes preocupaciones de la Investigación para la Paz, especialmente en el campo de la Educación, viene siendo poner de manifiesto las aportaciones que desde diferentes instancias se hacen a la teoría y la práctica de la Educación para la Paz. Sin menospreciar estudios e investigaciones más dedicados a la violencia –y mucho menos sin querer ocultarlos-, va consolidándose un paradigma de investigación que pone más el énfasis en el estudio y el conocimiento de las prácticas y de los escenarios educativos que favorecen situaciones pacíficas, no exentas, por supuesto, de conflictos, con el fin de ofrecerlos como propuestas de actuación que puedan favorecer la extensión de las buenas prácticas educativas.

Estos trabajos tienen gran parte de su fundamentación en el concepto de Cultura de Paz, que ha ido consolidándose en Naciones Unidas con un fuerte consenso y aceptación internacional, adquiriendo una especial relevancia con la proclamación de la actual década como *Decenio de Cultura de Paz y Noviolencia (2001-2010)*. En esta línea destacan las acciones que se están realizando en Andalucía, generalmente relacionadas con el desarrollo del *Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*, sobre todo en la puesta en práctica de la *Red Escuela, espacio de Paz*. Igualmente, resulta interesante conocer y valorar las propuestas teóricas, normativas y prácticas relacionadas con esta materia

32- Diego Checa Hidalgo

Departamento de Historia Contemporánea
Universidad de Granada

De la violencia a la reconciliación: el caso de Macedonia

Esta ponencia aborda el modo en el que la comunidad internacional gestiona los conflictos latentes antes y después del estallido de un episodio grave de violencia. Para este propósito, este trabajo presentará el conflicto latente existente en Macedonia desde su independencia en el año 1991, identificará los problemas que generan la emergencia de la violencia en el conflicto entre las dos comunidades mayoritarias en el país y analizará la evolución del conflicto macedonio después de la emergencia de la violencia en el año 2001, mostrando el importante papel que ha desempeñado la comunidad internacional en la mediación y negociaciones que llevaron al fin de la violencia y en el posterior proceso de reconstrucción post-bélica, construcción de la paz y reconciliación. Finalmente se analizará el estado en el que se encuentra el proceso de reconciliación de la sociedad macedonia en la actualidad.

37- Alejandro Jiliberto Herrera

Psicólogo, psicodramatista y psicoanalista.

Director de PSINARIUM: Salud Psicosocial

E-mail: alex@psinarium.es C/ Jordan,3 st 8 - 28010 Madrid,

Tel: 915915741

Comunicación: Solución de conflictos y Cambio organizacional: una estrategia integradora en Haägen Dazs ibérica.

Se presenta un modelo creado entre 2000 y 2005 mediante sociodrama y técnicas grupales creativas: Investigación-acción-participativa.

Se presenta un abordaje mixto de las diferentes fases.

- Análisis de conflictos y cambio organizacional mediante Grupos de discusión y talleres
- Modelización de las unidades con autonomía y éxito: estudio Etnográfico
- Cambio de cultura de empresa: Talleres sociodramáticos y Outdoors anuales.
- Formación y desarrollo de la organización mediante grupos creativos.

Se hace especial hincapié en la utilización del Sociodrama como herramienta de diagnóstico y cambio.

Se presentan los obstáculos al cambio y se debaten los resultados obtenidos.

Comunicación: Formación sociodramática de agentes de salud psico social

Método integrador de los conceptos, emociones. Vivencias, acciones y habilidades que requiere en desempeño de un rol de agente social de cambio. Alta economía de medios humanos y eficacia en el aprendizaje.

Para personas sin experiencia: se ejercitan todas las tareas y se construye grupalmente un modelo de diagnóstico, reflexión, creación de respuestas y desarrollo de las competencias profesionales.

Para personas con experiencias: Se vivencian colectivamente las tareas de mayor obstáculo en el rol permitiendo realizar: Un diagnóstico poblacional, creación de alternativas y desarrollo de habilidades.

38- Claudia Paz

Comunicación: Modos de Sobrevivencia y su paralelismo entre las presas en una cárcel femenil y los inmigrantes ilegales. El Psicodrama un aliado en el

trabajo de intervención psicosocial.

Podríamos coincidir que para sobrevivir las estrategias resultan fundamentales. Mencionaré algunas de ellas desarrolladas por las presas, aunque también hubo otras que el coordinador psicodramático desarrollo, pero que por el momento no mencionaré. Cabe señalar que cada uno de estos puntos tiene su referente teórico y vivencial principalmente en escenas que lo ejemplifican. Dicho trabajo se realizó con un grupo de presas por un año aproximadamente en periodos de tres meses. Incluimos además el agregado del trabajo de indocumentados. Me parece que así puede abarcar dos problemáticas con grandes similitudes aunque no lo parezca. Ojala les parezca, considero que el tema del muro y de las mujeres en mi país es fundamental darlo a conocer (coincidencias en el estar presa porque el marido se fue del otro lado. etc.). Enlistaré por ahora dichos modos de sobrevivir.

1. El Recuerdo. Fundamental en el intento cotidiano de la no pérdida de los roles (ser madre, esposa, trabajadora, etc.) y no ser mutilado en su yo. Recordemos que Moreno dice que el yo se constituye a partir de los roles. "Cada día tengo que recordar que no soy sólo una presa",
2. El Olvido. Sobretudo del delito porque la culpa no existe, sino el recuerdo que por "tontas las cacharon" y por ello ahora están olvidadas por sus seres más querido. Como nota. En las cárceles varoniles, se observan filas y filas los días de visita de familiares, esposas, amantes, en la cárcel femenil el olvido y el abandono es notorio.
3. La Significación del Paréntesis. La espacio-temporalidad en la cárcel se vive como en un paréntesis, no importa los años de condena," aunque sea que se salga para tener una muerte digna". Se focaliza el antes, durante, y después de la prisión. Una especie de esperanza.
4. La negación del espacio carcelario. "A veces pienso que estoy como en la escuela, porque tomo clases, otras como en un claustro, como carmelita descalza".
5. El Encierro dentro del Encierro. El escondite frente a una vigilancia permanente. Diversas formas de esconderse; en el espacio mismo, buscar un espacio físico de refugio. Esconderse a partir de actividades como estar en la cocina. Pertenecer a un grupo psicodramático. En sus sueños. Nota: también el encierro dentro del encierro

es una forma de castigo institucional (el apando).

6. La apropiación de un pequeño espacio carcelario. Objetos significativos como fotos, regalos, etc. que permitan algún vínculo afectivo y olvidar por instantes que están ahí. "al ver la foto de mi hija, pienso que tengo que ser fuerte y sobrevivir por ella".

7. La Clandestinidad de lo Creativo. Implica una transgresión en sí al ser una forma espontánea y libre.

39- Carolina Becerril

Comunicación: La migración, proyecto y movimiento complejo, el rol de la mujer

México es uno de los países que más afectado se ve con el problema de la migración. Nuestra frontera con los Estados Unidos lo hace un espacio privilegiado para la realización del SUEÑO AMERICANO que durante siglos ha sido la meta para muchos seres humanos y estos de diferentes estratos sociales y económicos. En el caso de mi país, esta migración a la que me referiré a lo largo de esta exposición afecta principalmente a las clases populares, a los de bajos o escasos ingresos que pretenden con el proyecto migratorio, acceder a otro status económico.

Pero, y este será el centro de mi discurso. Este sueño se convierte en "pesadilla" cuando vemos las consecuencias de este movimiento. Ir y Venir entre pueblos, ciudades, familias, extraños y lenguajes. Y, el rol que la mujer ocupa tanto la que migra -también- como la que se queda y espera...

40- Ana Ara y Bea Huber

Colectivo de Mujeres de Matagalpa – Nicaragua

Comunicación: El teatro desde las mujeres una herramienta de transformación personal y social

Presentaremos una obra corta de payasas, para ver el juego directo con el público, con las emociones y para debatir sobre la obra.

Haremos un breve resumen de las otras facetas como utilizamos el teatro.

Es una herramienta que nos permite como personas, reconocernos, recrearnos, comunicarnos, emocionarnos y transformarnos individualmente y colectivamente.

Partimos de las vivencias, experiencias, historias propias y de nuestro entorno. De ahí, a través de la creación podemos visualizarnos, y evidenciar nuestras vidas, nuestras sociedades y buscar caminos para el cambio.

41- Maria Luz Pradana y Maria del Carmen Cabanillas

Comunicación: La voz del cuerpo en Psicoterapia: Terapia Dramático corporal

El grupo multiprofesional en el que desarrollamos nuestro trabajo diario ha constituido el germen de la experiencia que presentamos. Los puntos de encuentro entre terapia ocupacional y terapia psicodramática señalaron el camino para lo que hemos denominado TERAPIA DRAMÁTICO CORPORAL, un grupo de psicoterapia encuadrado en un Hospital de Día de Salud Mental para adultos, cuyo objetivo global persigue capacitar a las personas para expresar, crear, comunicarse de forma más funcional en el entorno que les rodea, abandonando roles patológicos de vinculación que enraízan el sufrimiento y anulan la creatividad y la espontaneidad.

Las sesiones se enmarcan en dos vertientes de intervención (psicodramática y psicomotriz) perfectamente coordinadas y complementarias.

LA VOZ DEL CUERPO EN PSICOTERAPIA. TERAPIA DRAMÁTICO-CORPORAL

INTRODUCCION

La configuración sintomática del paciente tiene como vías de expresión, por un lado, el discurso narrativo que explica sus creencias, atribuciones y expectativas respecto a su patología, y por otro, con el mismo grado de importancia e impacto, todo un conjunto de manifestaciones corporales (posturales, de ritmo, de coordinación psicomotora) que varían al compás de la movilización afectiva que el paciente sufre durante la intervención terapéutica en el Hospital de Día.

El Hospital de Día es un recurso de hospitalización parcial para pacientes adultos con patología mental grave, cuyo objeto de intervención incluye la estabilización sintomática de los episodios de descompensación de la enfermedad, la movilización de procesos terapéuticos estancados, o la atención de síntomas graves de la patología mental.

Esta conexión ineludible entre CUERPO y PATOLOGÍA es el origen de nuestro proyecto, cuyo objetivo GLOBAL es la “reestructuración/rematrización” de los bloqueos afectivos generadores de síntomas a través del trabajo corporal.

En los grupos se pone de manifiesto información personal y global de la historia del paciente, de su situación vital actual, de su experiencia humana, que gracias a la intervención psicodramática y corporal puede reaprender y reestructurar, convirtiéndose él mismo en el autor de su curación. Él es el iniciador del proceso de comprensión de sus conflictos e intentará resolverlos. Es el paciente quien va descubriendo sus dificultades y quien va elaborando sus propias estrategias para superarlas.

Las emociones, los sentimientos, el movimiento, junto con la inteligencia, es lo que va a permitir al paciente descubrir, lograr y crear globalmente. A través de esta experimentación se va permitiendo al paciente poner en marcha estrategias de conocimiento que le llevarán a un descubrimiento global de sus capacidades.

Añadiendo a la palabra el espacio, el cuerpo, la acción, los objetos... se enriquece y se ofrecen elementos objetivadores para el esclarecimiento de los conflictos y síntomas, y se posibilita observar al paciente en acción, interacción y resolución de un modo diferente a las terapias verbales.

Tanto los síntomas como los conflictos no sólo son considerados verbalmente, sino que, además, se pueden observar en su particular dinámica interaccional, al ser dramatizados y exteriorizados a través del cuerpo; y en su estructura interna, al ser

representados por el mismo protagonista en imágenes dramáticas y/o en su propia interacción psicomotora (tomado de Rojas Bermúdez, 1997).

Este grupo de terapia se encuadra dentro de un contexto de psicoterapia breve, con una selección de foco realizada tras la conceptualización global y fiel del caso.

El objetivo fundamental es el cambio del rasgo más perturbador de la neurosis, o del síntoma problemático, sin pretender resolver la neurosis de carácter. Es de crucial importancia seleccionar las áreas de intervención (acting agresivo, omnipotencia, intento de suicidio...) en cada persona, de modo que todos los integrantes del grupo (pacientes y profesionales) sepan desde el inicio cuál será su objetivo a trabajar en las sesiones.

Esto implica la actitud predominantemente activa de los terapeutas, para lo que el tipo de intervención propuesta resulta máximamente eficaz.

Uno de los puntos de conexión entre las sesiones de ambas profesionales es asegurar la relación entre los contenidos trabajados en las mismas. Es necesario para mantener el foco de intervención e incrementar el funcionamiento sintético-integrativo de la terapia. Efecto que se vuelve multiplicativo por el factor grupal (lo trabajado resuena y se resuelve en el resto de integrantes en la misma sesión).

Por un lado, en las sesiones de psicodrama se entiende la acción corporal como área integrante de la persona, al mismo nivel que lo verbal-cognitivo y lo afectivo. Por otro, la sesión corporal entiende el cuerpo como receptor y emisor de emociones, sensaciones, miedos y fantasías. Un cuerpo que desarrolla un movimiento que procesa unos sentimientos y busca su autonomía; que desarrolla su inteligencia favoreciendo con todo ello la capacidad de comunicación y creación.

El grupo cerrado, y las relaciones sociométricas que ese establezcan en él serán un contexto interpersonal de cohesión y confianza donde puedan probar sin censura nuevas formas de expresión corporal.

La revisión y autoevaluación de la marcha del grupo permitirá la sistematización de protocolos y la objetivación de los procedimientos que se valoran útiles en el dispositivo sanitario en el que se enmarca el tratamiento de estos pacientes.

OBJETIVOS

El objetivo es favorecer el desarrollo de potencialidades y capacitar a la persona

para expresar, crear y comunicarse de forma más funcional (más adecuada) en el entorno que le rodea. Como objetivos específicos nos planteamos:

- Propiciar la toma de conciencia de sus posibilidades y limitaciones
- Facilitar oportunidades de exploración psicomotora
- Permitir la expresión su estado emocional
- Facilitar su expresión creadora
- Reestructurar las manifestaciones sintomáticas
- Ayudar a la toma de conciencia de su dinámica vincular

ENCUADRE

- Pacientes ingresados en Hospital de Día que requieren un abordaje terapéutico específico en algún aspecto de espectro sintomatológico (elección de temática a trabajar).
- Grupo cerrado. Incorporación de nuevos pacientes en períodos quincenales.
- Máximo 6 pacientes.
- Dos sesiones semanales de una hora de duración

HORARIO

Miércoles de 09:00 a 10:00: Sesión de psicomotricidad

Jueves de 09:00 a 10:00: Sesión de psicodrama

DESCRIPCION DE LA SESION CORPORAL

Inicio:

Los pacientes toman contacto con la sala, compañeros, materiales, terapeuta ocupacional y psicólogo clínico.

Núcleo:

El paciente desarrollará e irá vivenciando el destino de sus acciones corporales en el espacio de la sala: que está haciendo, como lo está haciendo, donde hacerlo, de qué manera hacerlo, para que y/o para quien hacerlo.

Tipo de técnicas:

- Se parte de un ejercicio de posturas corporales para la toma de contacto corporal. A partir de este ejercicio expresan libremente con pintura en un mural.
- Explorar con los sentidos los materiales que se disponen en la sala. Expresarán de forma libre en un mural que quieren hacer con ellos.
- “Soy y me dejo ser una marioneta”. Libremente deciden un proyecto en conjunto.

FIN

Los pacientes trasladarán la experiencia vivida de forma escrita a un diario. La puesta en común grupal posterior permite un trabajo terapéutico.

La Terapeuta Ocupacional conducirá las acciones del cuerpo entrando y saliendo de ella, facilitando que el paciente participe.

Las acciones del cuerpo son tomadas como medio sobre el cual actuar y producir modificaciones.

La T.O manejará estos aspectos en función de las necesidades y objetivos a trabajar con el paciente: Características de los objetos (disponibilidad, flexibilidad, complejidad, su significado); las tareas de las actividades (duración, pasos, nivel de complejidad) ; el grupo social (número de personas, reglas que pone el grupo social, funciones); cultura(importancia de la ocupación, uso del espacio y de los objetos).

La Psicóloga Clínica asume el papel de coterapeuta observando las dinámicas grupales, acompañando a la T.O en las indicaciones que va realizando a los pacientes y participando en la devolución de los pacientes al final de la sesión.

DESCRIPCION DE LA SESIÓN DE PSICODRAMA

Se realiza una sesión de psicodrama según el encuadre 5-3-3, con la particularidad en la etapa de caldeamiento que se indica a continuación:

- Caldeamiento inespecífico verbal o corporal que permite el surgimiento de protagonistas que serán abordados con punto de inicio y final en la misma sesión.

- Caldeamiento específico en relación a contenidos de la sesión corporal del día anterior:

- escenas recuerdo
- recuerdo verbal
- lectura de diario de sesiones

Los contenidos que emergen a veces se exponen directamente por el paciente y en otras ocasiones se objetivan del desarrollo de las imágenes o dramatizaciones de escenas del día anterior.

La Psicóloga Clínica asume el rol de director, mientras que la Terapeuta Ocupacional ocupa el lugar de yo auxiliar.

ACCIONES PREVIAS A LAS SESIONES

- Valoración del equipo de profesionales de Hospital de Día de la derivación a este tipo de terapia.
- Se tiene en cuenta una información previa del paciente:
 - Protocolo de derivación
 - Lectura de Historia Clínica
 - Información de los profesionales del equipo, familiares, recursos de los que haya sido usuario.
 - Observaciones de los profesionales del equipo

ACCIONES POSTERIONES A LAS SESIONES

- Recogida de información de las observaciones realizadas.
- Exposición de la información recogida al resto del equipo terapéutico del Hospital de Día.

CRITERIOS DE RESULTADOS

- El paciente experimenta las acciones individuales o grupales.
- El paciente verbaliza los resultados de su experiencia en las acciones individuales o grupales.

- El paciente trasladará alguno/s aspectos aprendidos del tratamiento a su vida cotidiana.

RECURSOS MATERIALES

- Material psicomotriz: Pelotas, aros, cuerdas, raquetas, módulos, picas....
- Material de manualidades: Masa de modelar, estaño, pinturas acrílicas, globos, periódicos.....
- Material de librería: cartulinas, lápices, bolígrafos, lápices de colores, acuarela...
- Material de mercería: lana, hilos, agujas, botones, telas...
- Material de carpintería: contrachapado...
- Espacio físico diáfano
- Materiales no descritos que les surjan a los pacientes para desarrollar sus necesidades.

EVOLUCION

Temas emergentes:

- Permitirse no querer
- Ensimismamiento de sus deseos no satisfechos
- Sometimiento y humillación (abuso sexual en la infancia)
- Equilibrio entre cuidar y ser cuidado
- Agresividad sin culpa
- Suicidio como alternativa al sufrimiento

REFLEXIONES

Dos cuestiones fundamentales han marcado el espacio de reflexión que las profesionales han dedicado a la preparación y recogida del grupo.

1. Puesta en duda del nivel adecuado de directividad en el papel del terapeuta que dirige la sesión. Se ha puesto de manifiesto la acuciante intensidad de las defensas de pasividad/evitativas características del grupo de pacientes (no pedir o pedir abusivamente).

La T.O dependiendo de las necesidades de los pacientes elige desarrollar una técnica de expresión corporal. El terapeuta partiendo de una indicación dirigida acompañará lo espontáneo y libre que se genere a partir de esta técnica.

2. En las sesiones de psicodrama se maximiza la conciencia y exploración de movimientos corporales como modo de encontrar el surgimiento de la espontaneidad en el desempeño del rol que se esté poniendo en juego.

CONCLUSIONES

1. En estos diez meses han pasado por el grupo siete pacientes, mujeres de edad adulta, con patologías graves dentro del espectro depresivo

2. Dichas pacientes ha logrado darse permiso para:

- Explorar con sus sentidos (vista, oído, tacto, gusto, movimiento)
- Permanecer e involucrarse en lo que desarrolla
- Ocupar espacios
- Tomar iniciativas, elegir y tomar decisiones
- Aumentar su flexibilidad corporal para generar nuevas ideas y buscar soluciones
- Dar valor a lo realizado y vivido
- Trasladar al campo verbal lo vivido corporalmente en la sesión
- Trasladar el aprendizaje de la sesión a su rutina diaria.

Han desarrollado oportunidades de exploración y experiencia corporal aportándoles información a sí mismas de cómo procesan cada situación vital que les puede permitir ensayar formas distintas de relación con su medio.

Han experimentado nuevas acciones corporales, atreviéndose a ellas, con mayor permanencia e involucración en sus actos.

Se ha generado una cultura grupal donde recuperar su sentido de pertenencia y generar una identidad de aceptación desde la que provocar el cambio.

BIBLIOGRAFÍA

- Apeto y Sánchez. Manual de técnicas grupales de comunicación y creatividad para Terapia ocupacional. Madrid, 1996
- Kiehlhofner. Terapia Ocupacional. Modelo de Ocupación Humana. Teoría y aplicación. Editorial Panamericana.
- Lowen, A. La experiencia del placer. Paidós Contextos. Barcelona, 1970.
- Rojas Bermúdez, J. Teoría y técnicas psicodramáticas. Paidós. Barcelona, 1997.

42- Natacha Navarro Roldán

Comunicación: Mediar Conflictos en el Aula: aplicaciones del psicodrama en la Educación

Ponentes: Natacha Navarro Roldan, Psicodramatista, Psicopedagoga y Orientadora de Instituto de Enseñanza Secundaria / Andrea Pistone, Alumno de Practicum de Psicopedagogía de la Universidad de Granada / Juan Pablo Zorza, Alumno de Prácticas del Máster de Mediación de Conflictos / Antonio García, Alumno de Prácticum de Psicología. Universidad de Granada / Mercedes Hidalgo, Alumna de Practicum de Psicología. Universidad de Granada

Se presenta un modelo nuevo del psicodrama educativo que se basa en la dinámica de grupo, la sociometría, el psicodrama, el role-playing pedagógico, el sociodrama y técnicas de caldeamiento grupal. Se utiliza para conflictos en grupos de adolescentes de Institutos de Secundaria. Con la aplicación del modelo se favorece a la vez la convivencia del grupo clase en relación con el trabajo en valores. Actuando tanto a nivel grupo clase como al nivel personal resulta la mejora de la capacidad de entender y manejar los conflictos típicos en ambas dimensiones.

43- Gabriela Moita, Antonio Roma Torres y José Luis Mezquita

Comunicación: O sociodrama na formação de trabalhadores sociais : Um Encontro para mediar conflitos

Sumário: Se apresentarán los objetivos de la formación de trabajadores sociales en paralelo con los objetivos formulados por Moreno para el sícodrama, revelando como están de acuerdo unos con los otros. De esta forma se justifica que una disciplina del currículo que se llama Técnicas Activas de Grupos sea nada más que una introducción al sícodrama. Una vez que el programa ya esta sendo ministrado, se presentarán aún las voces de los alumnos que denuncían como las classes cumplen lo que se pretendía.

44- Maria Inês Gandolfo Conceição

Comunicación: El Sociodrama en la regulación de conflictos en acciones afirmativas: la experiencia de la universidad de Brasilia

Sociodramas conducidos con alumnos de psicología de la Universidad tuvieron como objetivo tratar la polémica de las cuotas para negros. Las cuotas han convertido la Universidad en un laboratório de estudios de relaciones raciales y es un drama social que promueve una acción de expansividad afectiva del individuo en relación al socius. Los sociodramas promueven la consciencia de la participación en la inclusión y mobilizan la politicidad de los involucrados. Esta redefine verdades y creencias mantenedoras del sistema de injusticia social/racial y activa el deseo de lucha por políticas sociales emancipatórias. La superación del discurso racional de identificación por estereotipos favorece la transición del orden de singularidades físicas y genéticas para el orden ético y moral de la convivencia humana.

48- Idoia Agirre, Jone Usabiaga y Taldea Manterola

Comunicación: Como resolver el conflicto: Grupo de adolescentes en la

clínica

Experiencia de un proceso terapéutico con un grupo mixto pequeño de jóvenes adolescentes.

Se trata de trabajar en un grupo de psicodrama con jóvenes que presentan estados de sufrimiento psíquico diversos. A partir de la confianza que pueden establecer en el grupo, en su aspecto de contención y de fiabilidad, se favorece una toma de consciencia de lo personal del sufrimiento y poder ser pensado en términos de conflicto con posibilidad de resolución.

Para hablar de ello elegiremos una viñeta clínica, en torno al tema de la necesidad de reconocimiento de organización, representado por la figura del padre, vivenciado por el propio adolescente como una ayuda necesaria en el proceso de crecimiento, y sobre todo ayudándole a hacer el duelo de la infancia y de la omnipotencia versus impotencia infantiles.

A partir de tales experiencias psicodramáticas el grupo vive una experiencia de duelo posible, con el crecimiento consecuente que le permite tener un sentimiento de mayor seguridad en sí mismo y en la experiencia intersubjetiva e interpersonal.

49- Marisalva Fávero

Comunicación: ¿Que misterio es este que transforma la escena a punto de volver inconfesable el crimen del otro?: El Psicodrama en el tratamiento de las víctimas de abuso sexual.

Pese a que un 30% de las víctimas de abuso sexual en la infancia o adolescencia integra la experiencia y no sufre efectos psicológicos, es sabido que la mayor parte de las víctimas presenta a corto o a largo plazo algún tipo de consecuencia psicológica que va desde el miedo a todas las personas del sexo del agresor, estigmatización o culpa hasta las disfunciones sexuales en la vida adulta. En este

taller pretendemos ofrecer una revisión de las características de la agresión sexual en la infancia, las consecuencias psicológicas a corto y a largo plazo y una propuesta de intervención desde la perspectiva psicodramática.

50- M. Jorge Bolaños Carmona y Javier Tablero Vallas

Costumbres y modelos de gestión de conflictos en Japón

Si se analizan de forma lógico-matemática las estructuras básicas del conflicto en base a la "teoría de juegos", pueden verse de forma muy esquemática tres situaciones de conflicto:

- Aquellas en que es natural llegar a un acuerdo o consenso, aún sin comunicación explícita entre los intervinientes.
- Aquellas en que la comunicación entre las partes es suficiente para favorecer el acuerdo, y
- Aquellas en que la comunicación no es suficiente y hay que cambiar las posiciones de los actores para impulsar el consenso o al menos mejorar la situación.

Como resumen, podría afirmarse que hay que "acordar", "comunicar" o "remover" en la gestión de los conflictos.

Algunos conceptos orientales, en concreto japoneses, ejemplifican estas ideas.

El concepto de ARMONÍA ha ocupado partes importantes del discurso político en el Japón contemporáneo. Los japoneses para decir ARMONÍA usan la palabra "CHO-WA": "CHO" significa "ajuste" y "preparación" (para algo), y "WA" significa "paz", "suave", "acuerdo" y "suma".

Tan importante es este último concepto de "WA" que, el término se ha usado muchas veces como sinónimo de JAPÓN, por ejemplo en:

WA-sei, significa: JAPONÉS-español

WA-fuku; significa: vestido JAPONÉS (ropa japonesa, kimono, etc.)

WA-shoku, significa: comida JAPONESA (sushi, sashimi, etc.)

WA-go, significa: palabras JAPONESAS (no derivadas del chino)

WA-ka, significa: poesía JAPONESA

WA-etc...

De tal modo el concepto de WA es tan importante que el periodo (o era) del Emperador Hiro-hito (1926-1989), se denominó Sho-WA, es decir, luminosa-ARMONÍA (JAPÓN)

Por otro lado, existe otro concepto muy importante en Japón que tiene que ver también con las relaciones sociales: NEMAWASHI

Nemawashi significa algo así como "revolver la raíces de una planta o de un árbol antes de transplantarlo"; que en español podríamos traducir un poco socarronamente como "política de pasillos".

Nemawashi, es la técnica comúnmente empleada en la toma de decisiones, para evitar conflictos y obtener el mayor consenso. Se emplea en el mundo político y negocios, pero también en la educación, comunidad de vecinos, etc. Se utiliza en muchas ocasiones, sobre todo cuando existen intereses confrontados o diversidad de pareceres. La confrontación pública no es muy valorada en Japón y las decisiones suelen tomarse evitando las discusiones públicas con mucha antelación.

El proceso del Nemawashi es lento pero con amplias posibilidades de "remover" o modificar los procesos que no tienen salida acordada.

51- Jorge Burmeister

Comunicación: El Co-inconsciente de Moreno: la base teórica del sociodrama

La antropología psicodramática creada por J.L. Moreno concibe el desarrollo humano como un proceso inter-subjetivo convergiendo en sistemas de roles que almacenan aspectos personales y sociales a la vez. En el transcurso de procesos inter-personales (“encuentro”) se recrea continuamente aspectos sociales conscientes y inconscientes dando origen al llamado co-inconsciente de Moreno. Su enfoque es más amplio que el inconsciente individual pero menos extensivo que el inconsciente colectivo de Jung. Combinando el concepto de Jung con el concepto de Moreno se ha generado el así llamado “inconsciente cósmico” que reviste importancia en algunas escuelas modernas del sociodrama. En la aportación se hace particularmente hincapié en las consecuencias prácticas del concepto para el trabajo sociodramático

53- Isabel Luñansky

Taller vivencial: “Musicoterapia y Psicodrama, la Escena en el Contexto No-Verbal”

El desarrollo de la escena psicodramática en el contexto no-verbal se pone en juego a través de la improvisación musical con instrumentos musicales, la voz y el movimiento corporal tomando dichos elementos valor de “personaje” o “rol”.

El contexto no-verbal a través de la expresión sonora facilita la aparición del conflicto abriendo el campo emocional de los participantes involucrados en las escenas en desarrollo y permitiendo la canalización adecuada del material escénico.

La Musicoterapia en complementariedad con el Psicodrama puede resultar una vía creativa eficaz a la hora de trabajar conflictos de difícil solución en problemas y bloqueos del diálogo y la comunicación.

CV Isabel Luñansky es Licenciada en Musicoterapia por la Facultad de Medicina de la Universidad del Salvador de Buenos Aires-Argentina, Psicoanalista, Terapeuta Bioenergetista (Lowen), cantante y pintora. Fundadora de la Escuela de Musicoterapia de Madrid, dirige su Programa de Formación desde el año 2000. Presidente de la Asociación Internacional de Musicoterapeutas.

“Musicoterapia y Psicodrama, la Escena en el Contexto No-Verbal”

Taller vivencial

63- Amparo M^a Molina Martín

El papel de la mediación en las relaciones laborales

Se abordan en primer lugar los conceptos de conflicto y controversia en el ámbito laboral y las dimensiones del conflicto: a) laborales o no laborales, b) individuales, colectivos, plurales o generales y c) de intereses o de derechos.

El convenio colectivo es el procedimiento general de regulación del conflicto. En caso necesario, los procedimientos de solución del conflicto que pueden enumerarse son:

- Administrativo
- Judicial
- extrajudicial (conciliación, **mediación** y arbitraje)

y los procedimientos habituales de presión en la dinámica del conflicto, la huelga y el cierre patronal.

En la segunda parte se estudia la mediación en el ámbito laboral. **La mediación** es realizada por un órgano unipersonal o colegiado que procura de manera activa solventar las diferencias que han dado lugar al conflicto.

Sus elementos y desarrollo pueden resumirse de la forma siguiente:

- El mediador propone soluciones que las partes pueden aceptar o rechazar

de manera expresa.

- La mediación es obligatoria: cuando lo solicite una de las partes legitimadas; como requisito previo a la comunicación formal de la huelga; como requisito preprocesal para la interposición de demandas de conflictos colectivo ante la Jurisdicción Laboral, salvo que las partes opten por someterse, voluntaria y directamente, a un arbitraje.

- En los supuestos de discrepancias surgidas en determinados periodos de consultas, el procedimiento de mediación deberá agotarse necesariamente si así lo solicita, al menos, una de las partes.

- La mediación ante el Servicio Interconfederal de Mediación y Arbitraje (SIMA) sustituye a la conciliación administrativa previa en determinados supuestos.

- El procedimiento de mediación no está sometido a ninguna tramitación preestablecida, salvo la designación del mediador y la formalización del acuerdo de avenencia que, en su caso, se alcance.

- Promovida la mediación y durante su tramitación, las partes se abstendrán de adoptar cualquier otra medida dirigida a la solución del conflicto.

- El acuerdo conseguido en avenencia, si se produce, tendrá la misma eficacia que lo pactado en convenio colectivo, siempre que se den los requisitos de legitimación legalmente establecidos y dentro del ámbito al que se refiera.

- Así pues, lo acordado en conciliación tendrá fuerza ejecutiva entre las partes sin necesidad de ratificación ante el juez, pudiendo llevarse a efecto por el trámite de ejecución de sentencias.

- El acuerdo debe formalizarse por escrito y remitir copia del mismo a la autoridad laboral competente para su depósito y publicación.

- En el caso de no conseguirse el acuerdo, el mediador o mediadores levantarán acta, registrando las propuestas formuladas, la ausencia de acuerdo y las razones alegadas por cada una de las partes.

64- Luis Sánchez Vázquez

Gestión de conflictos ambientales

La importancia de la conflictividad en torno al acceso y al uso de los recursos naturales ha ido cobrando una importancia progresiva en los análisis políticos y tecno-científicos. Quizá los temas más destacados en cuanto a la problemática ambiental hoy día son el conflicto energético en relación con el cambio climático (incluyendo el debate sobre fuentes de energía como la nuclear, alternativa, biocombustibles, etc) y la gestión integral del agua. Pero al analizar la conflictividad ambiental hay que tener en cuenta tanto la variación de escala como la contextualización socioeconómica y geográfica. Centrándonos en el nivel local, y más aún en países vías de desarrollo, la planificación territorial, el uso de las áreas naturales protegidas, el acceso a los recursos pesqueros y el manejo de flora y fauna silvestre, impacto ambiental de la contaminación al agua, aire y suelo, los impactos por la realización de obras o actividades como la minería y de la explotación energética (hidroeléctrica por ejemplo), se convierten en ítems de análisis fundamentales para la gestión de conflictos ambientales.

En estos conflictos se enfrentan actores múltiples y diversos, los que incluyen generalmente instituciones públicas, comunidades de base, organizaciones privadas de desarrollo o de investigación, empresarios locales, corporaciones nacionales y transnacionales y otros actores dependiendo de los casos particulares. Las profundas diferencias de cultura, conocimientos, de recursos y de poder e influencia separan a menudo los grupos involucrados. Si bien muchos conflictos ambientales tienen esencialmente un marco local como ya se ha apuntado, su desarrollo rebasa con frecuencia ese escenario y adquiere dimensiones regionales, nacionales o internacionales, por lo que a la hora del análisis estas dimensiones deben ser tenidas en cuenta. Los conflictos ambientales son generalmente complejos y evolutivos, tratan de intereses y bienes públicos y privados, así como de intereses “no-representados” (por ejemplo generaciones futuras). Asimismo trascienden los límites convencionales de la geopolítica e involucran mucha información, sobre la cual sin embargo suele existir poca seguridad o certeza científica.

Esta complejidad explica en parte por qué, en la mayoría de los casos, la

conflictividad ambiental no recibe suficiente atención, no está siendo gestionada adecuadamente y deriva normalmente en frustraciones, alternativas violentas de resolución y mayores desigualdades, además de los impactos negativos en la calidad de vida, en los procesos económicos y sociales y en los recursos. Las formas más comunes de intervención en los conflictos ambientales tienden a ser centralizadas, jerárquicas y sectoriales, con una visión predominantemente técnica y enfoques judiciales o de confrontación, y raras veces logran satisfacer los intereses de todas las partes involucradas.

Precisamente el carácter público de los asuntos ambientales, que acostumbran a involucrar a muchas partes que a su vez intervienen en representación de asociaciones u otras entidades, convierte la mediación ambiental en una especialidad dentro de la mediación comunitaria. En los últimos años en concreto, se han registrado diversas experiencias exitosas en el manejo alternativo, en los que las partes obtienen un mayor control sobre los procesos y una mayor apertura hacia soluciones creativas a los problemas comunes.

Por último habría que añadir también que la mediación ambiental está especialmente vinculada al enfoque sistémico de la ecología, a la educación para la paz y a la participación ciudadana como herramienta para mejorar los procesos de toma de decisiones medioambientales, encajando perfectamente con el enfoque de los llamados estudios CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) o más concretamente en la línea de Ciencia y Tecnología para la Paz, cuyo objetivo es que el diseño de las políticas en torno a las cuestiones tecno-científicas y ambientales responda a objetivos socialmente deseables.

Bibliografía básica:

MARTÍNEZ ALIER, J. (2004), El ecologismo de los pobres, Icaria, Barcelona.

McNEILL, J.R. (2003), Algo nuevo bajo el sol: historia medioambiental del mundo en el siglo XX, Alianza, Madrid. .

RODRIGUEZ ALCÁZAR, F.J., MEDINA DOMÉNECH, R.M. Y SÁNCHEZ CAZORLA, J.A. (1997) Ciencia, tecnología y sociedad: contribuciones para una cultura de paz. Granada, Universidad de Granada.

BLACKBURN and BRUCE (1995) Mediating Environmental Conflicts. Quorum Books, Westport, Connecticut.

COMMONER, B. (1994) *En paz con el planeta.* RBA, Barcelona

65- Mónica Ortiz Cobo

Laboratorio de Estudios Interculturales

Departamento de Antropología

Universidad de Granada

Comunicación: Educación, Mediación e Interculturalidad1: Exacerbación del Conflicto.

1. Introducción

Al hablar de mediación autores como Suares (1999) hace una distinción entre los tres modelos de mediación observados en los Estados Unidos. El modelo tradicional-lineal de Harvard lo caracteriza como aquel que tiene por meta el contenido de la comunicación, es decir, el mensaje en sí, sin un intento de modificar las relaciones. Desde esta perspectiva, el conflicto tiene una causa (causalidad lineal), el desacuerdo, pero no tiene en cuenta que son muchas las causas que pueden haber llevado al conflicto. En el segundo modelo (el transformativo, de Bush y Folger), la comunicación es definida en su aspecto relacional; este modelo no se centra en la resolución de conflictos sino en la transformación relacional entre las partes. En este caso, se entiende que no hay una única causa que produzca un determinado resultado, sino que existe una causalidad de tipo circular que permanentemente se está retroalimentando. Por último, Suares (1999) alude a un tercer modelo, el modelo circular-narrativo de Sara Cobb, en el que la meta es fomentar la reflexión, y el mediador debe hacer ver el “problema” por las dos partes desde otra perspectiva. El interés está tanto en el acuerdo como en las relaciones. Es decir, que aunque se trata de llegar a un acuerdo, éste no es la meta fundamental. En este último modelo la causalidad es de tipo circular.

Desde diversas definiciones de mediación (Six 1997), ésta supone un acto comunicativo donde no se especifica el contexto de dicho acto, sino simplemente la acción de facilitar la comunicación personalizada en una figura específica para ello. Si bien la mediación se puede ejercer en ámbitos concretos (sanitario, laboral, educativo, judicial, etc...), también se puede dar entre determinados grupos humanos que incorporen rasgos culturalmente diversos. En este caso, el término mediación va acompañado también del término “intercultural”. Al pretender relacionar la mediación y la interculturalidad, autores como Muck (1995) dan como respuesta la posibilidad de aplicar la mediación a la resolución del conflicto supuestamente intercultural. Desde esta perspectiva, esta nueva profesión (de mediación intercultural) surge de la existencia de un “problema intercultural”, es decir, por un lado estaría la sociedad integrada (autóctona), y por otro, la sociedad que viene de “fuera”.

Así pues se puede distinguir entre mediación y mediación intercultural, distinción que también se refleja en el ámbito escolar, dando lugar a dos modelos de intervención diferenciados claramente en la práctica.

2. Distintas formas de implementar la mediación

Paralelamente existen dos formas de entender la mediación en contextos escolares, o dos modelos de intervención diferenciados en la práctica: la mediación escolar y la mediación intercultural escolar. Por su parte, la Associació Catalana per el Desenvolupament de la Mediació i l'Arbitrage (s.f) considera que la mediación escolar es:

(...) una forma alternativa de resolución de conflicto, en que las partes implicadas, ayudadas de una tercera persona imparcial, pueden resolver sus diferencias hasta llegar a una solución consensuada, satisfactoria y mutuamente aceptada. La mediación entiende que el conflicto es consustancial a la naturaleza humana y no tiene porqué ser negativo”
(Monjo s.f.)

Esta asociación aplica este modelo de intervención al ámbito educativo como:

(...) ayuda a la comunidad educativa a analizar y resolver sus conflictos desde perspectivas constructivas y positivas, atentas y respetuosas con los sentimientos e intereses de los otros. Pero sobre todo, la mediación escolar constituye un importante trabajo preventivo y formativo, tanto a nivel individual como colectivo (Monjo s.f)

Así pues, este primer modelo tiene como objetivo prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar y enseñar habilidades para la solución de disputas. Este tipo de programa es, por lo tanto, empleado en su versión clásica como un sistema alternativo en la resolución de conflictos. Los mediadores son miembros de la comunidad escolar (profesores, alumnado, padres y madres), los cuales son entrenados a tal efecto. Monjo (s.f) diferencia entre programas de mediación con un adulto como mediador (M1), o con mediación entre iguales (estudiantes) (M2). Además de estos dos, añade dos tipos más de programas. Por un lado, los que persiguen la construcción de una escuela pacífica y la implementación de programas curriculares de resolución de conflictos (M3). Estos programas pretenden educar a toda la comunidad escolar en los conceptos y habilidades básicos de resolución de conflictos, y promueven valores claves como la cooperación, comunicación, el respeto a la diversidad, las responsabilidades y la participación. En este caso, a través de programas curriculares, se introduce una mejor comprensión del conflicto y un manejo de la gestión positiva del mismo. Por otro lado, para Monjo (s.f) la mediación global (M4) vendría a ser aquel programa que combina las tres modalidades anteriores, ya que enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación y técnicas de resolución y gestión de conflictos con programas curriculares (M3) es insuficiente si no pueden tener una experiencia directa en la resolución de sus disputas, poniendo en práctica aquello que han aprendido (M2). Además, la existencia de adultos entrenados como mediadores (M1) hace posible la co-mediación y la supervisión y seguimiento del programa por parte del centro escolar.

Por otra parte, la mediación en contextos escolares adopta otro modelo de intervención: la mediación intercultural escolar. Al respecto, la federación de “Asociaciones Pro-inmigrantes Andalucía Acoge” (1999) la considera como una:

Estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español.

Mecanismo de resolución de conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales (Andalucía Acoge 1999).

Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia (s.f) entiende que el mediador intercultural en contextos escolares sería:

(...) el encargado de ayudar, en los centros escolares, a los alumnos inmigrantes en el proceso de incorporación al centro y con una clara intención de facilitarles el aprendizaje, haciendo más accesibles los contenidos impartidos. Esta actuación ha de ser llevada a cabo de una manera intencionada y sistemática, de manera que los alumnos alcancen los objetivos fijados, al mismo tiempo que les da la posibilidad no sólo de conocer la cultura en la que le toca vivir, sino que también sea capaz de transmitir al resto de alumnos aspectos propios relacionados con su cultura. Por otra parte, el mediador intercultural sería la persona encargada de dotar al recién llegado de los instrumentos necesarios para desenvolverse como persona y participar de una manera activa en la clase, así como con el fin de que el alumno recién incorporado se sienta un igual entre ellos y, de esa manera, pueda alcanzar más rápidamente el objetivo prioritario, que no es otro que el de su plena integración en el grupo (MECD s.f).

En este contexto, la mediación se realiza entre grupos “culturalmente diversos” y se concreta, al igual que en la mediación escolar, en actuaciones dirigidas a facilitar la comunicación y la resolución de conflicto, si bien en este caso son conflictos derivados, supuestamente, de la falta de entendimiento entre culturas; es decir, conflictos “interculturales”. En este sentido, el concepto de interculturalidad, tal y como se ha venido construyendo en distintos aspectos de la vida escolar y su entorno, se ha introducido con la incorporación del alumnado extranjero a nuestro sistema educativo. En este modelo de intervención se incorpora un agente externo al centro escolar, habitualmente perteneciente a otra institución o entidad (Ayuntamientos, ONGs, Sindicatos o Asociaciones).

Aunque la esencia de la mediación en ambos modelos sea la misma, es decir, el “conflicto” y la “incomunicación”, las diferencias son notables, tal y como podremos comprobar posteriormente.

Podemos apuntar que la figura del mediador intercultural en el contexto escolar aún no está ampliamente extendida, a pesar de su evidente aparición y evolución. Es decir, no todos los centros escolares cuentan con una persona externa al centro que adopta el rol de mediador intercultural institucionalizado, por lo que comúnmente suele recurrirse a la figura del mediador intercultural natural. En este contexto, el docente entiende por mediador intercultural al alumno o compañero que es competente en ambos idiomas, el materno y el de acogida, así como a algún padre o madre extranjero que simplemente actúa como traductor o intérprete.

Pese a que ambos modelos de mediación, la mediación escolar y la mediación intercultural en contextos escolares, no son antagónicos sino más bien complementarios, sí que es inusual encontrar el desarrollo de ambos de manera conexa y coordinada.

3. La mediación intercultural en la práctica escolar

Como ya ha sido apuntado anteriormente, nuestro proyecto fue desarrollado en la provincia almeriense, donde se pretendieron explorar los discursos y prácticas alusivas a la presencia del alumnado extranjero inmigrante, así como a las dinámicas gestadas alrededor del mismo. La mediación intercultural aparece como una de esas prácticas concebidas como respuesta a los “conflictos o problemas” etiquetados como “interculturales”.

Al referirnos al contexto de nuestra investigación debemos apuntar que Almería ha sido, y sigue siendo, el centro de atención de multitud de investigadores interesados en el fenómeno migratorio, debido a sus características demográficas. Esta provincia es una de las provincias de la Comunidad Autónoma Andaluza cuya estadística muestra un importante asentamiento de población extranjera inmigrante. Este crecimiento obedece por un lado a su situación geográfica y a su ubicación al sur de España, siendo puerta de entrada de inmigración procedente del continente Africano. Y por otro lado, a la demanda de mano de obra requerida para sustentar una de sus actividades económicas como es el cultivo de invernadero. Estas circunstancias han favorecido la conversión de Almería en un espacio enclave de recepción de población extranjera inmigrante y, en consecuencia, de población escolar extranjera inmigrante.

En este contexto surge y evoluciona la mediación intercultural escolar como respuesta a los “conflictos y problemas” denominados “interculturales”. La provincia almeriense ha sido pionera en la Comunidad Autónoma Andaluza en la gestión y dinamización de la figura del mediador intercultural escolar. Ya en 1998 surgió esta figura de forma planificada y sistematizada, es decir, con un programa de intervención dirigido a responder de forma prioritaria a las demandas de los centros escolares.

4. Algunas reflexiones de la implementación de la mediación intercultural escolar

En la labor del mediador intercultural escolar ha tenido, y tiene, destacada influencia la Delegación Provincial de Educación. En el año 2000 esta Delegación ofrece por

primera vez unas orientaciones sobre la función del mediador intercultural en contextos escolares, a través de una serie de Instrucciones (de 16 de octubre de 2000). Orientaciones que se han ido detallando progresivamente del siguiente modo, dando prioridad a las ocho primeras funciones:

- Proponer la escolarización del alumnado inmigrante.
- Ayudar en la acogida del alumnado inmigrante en los centros educativos.
- Colaborar con el centro educativo en los casos de absentismo escolar del alumnado inmigrante.
- Proporcionar al personal docente y al equipo directivo información sobre el alumnado inmigrante.
- Mediar en caso de conflictos acaecidos en el centro y derivados de cuestiones culturales.
- Facilitar información y asesoramiento sobre aspectos culturales del alumnado inmigrante.
- Establecer cauces fluidos para la relación con las familias y su progresiva implicación en el centro.
- Facilitar a los padres de los alumnos inmigrantes información sobre el sistema educativo de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Conocer al alumnado inmigrante de la zona.
- Conocer la situación socioeconómica del alumnado inmigrante.
- Ayudar a conocer las necesidades de los centros para mejorar la atención educativa del alumnado inmigrante.
- Acompañar al alumnado que utiliza el transporte hasta garantizar la autonomía personal en el uso de este medio.
- Colaborar con el profesorado del centro en la traducción de aquellas expresiones de la lengua de origen imprescindibles para la integración del alumnado en el centro.
- Participar en la realización de programas de sensibilización del profesorado.
- Favorecer la incorporación de la educación intercultural en el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y en el Proyecto Curricular de Centro (PCC).
- Facilitar información sobre recursos complementarios, becas y ayudas institucionales o entidades de apoyo.

- Favorecer la participación del alumnado inmigrante en las actividades complementarias y extraescolares (Plan de Apertura del Centro).
- Fomentar la participación del alumnado inmigrante en las asociaciones de alumnado.

Estas orientaciones que da la Delegación Provincial de Educación se ofrecen y permanecen en la práctica ciertamente como orientaciones, y no como una normativa. La razón de ello es que, como ya hemos apuntado anteriormente, la Delegación de Educación no tiene ninguna relación administrativa o institucional con el mediador, ya que es la Delegación de Asuntos Sociales la que ha estado subvencionando a determinadas entidades para su contratación (ONGs, Ayuntamientos, Sindicatos, etc). Estas entidades son las que han determinado, en última instancia, las actuaciones a realizar desde la mediación intercultural escolar.

Bajo estas instrucciones orientativas ofrecidas por la Delegación Provincial de Educación, las actuaciones de diversos mediadores no han atendido en su totalidad a las mismas. Al respecto, y desde nuestra observación participante en el campo, hemos podido comprobar que tan sólo las actuaciones de dos de los diez mediadores se aproximan a las orientaciones dadas por la Delegación de Educación. Esto se explica porque son precisamente estos dos mediadores los únicos que se dedican exclusivamente al ámbito escolar. Sin embargo, es necesario profundizar aún más y extraer otras posibles causas de ello:

1. Lo que desde la Delegación de Educación se entiende como funciones básicas, para el mediador intercultural choca con las necesidades administrativas de las propias entidades que contratan a estos profesionales.
2. Los dos mediadores de la provincia que trabajan sólo en contextos escolares atienden de forma continua y casi diaria a un solo centro. Esto se justifica, tal y como hemos constatado en nuestro trabajo de campo, por el elevado número de alumnado extranjero que es escolarizado, lo que deriva en una mayor necesidad de atención. Sin embargo, en la práctica esto no es así, al menos en uno de los casos. Así pues, cada uno de estos dos mediadores atiende a un único centro de forma constante, y

el resto de centros de la zona hace uso de este recurso a demanda. Esto supone un trámite de solicitud y de espera por parte de los centros, espera que a menudo se alarga excesivamente teniendo en cuenta las necesidades de dichos centros. Por ello, ante las dificultades de acceso a la figura del mediador, a menudo se termina prescindiendo de él. Esto se traduce en una imagen reduccionista, por parte del docente, de lo que es la mediación intercultural escolar; imagen opuesta a la que pretenden dar las entidades contratadoras.

3. También parece haber influido el tiempo de permanencia de los profesionales de la mediación en el puesto, teniendo en cuenta que el trabajo de mediador

4. Además entendemos que, de igual modo, influye negativamente el hecho de que en diversos casos los mediadores interculturales no están dedicados al ámbito educativo exclusivamente, sino que cumplen otras actividades para la entidad que los contrata (por ejemplo: acompaña al inmigrante en cualquier caso cuando necesita a un intérprete, ofrece orientación laboral a adultos, y, además, gestiona el centro de día del inmigrante del Municipio, contacta con las empresas para facilitar la búsqueda de empleo, búsqueda de vivienda, etc..).

La labor de la mediación en contextos escolares se ve afectada, como cualquier profesión, por diversas limitaciones. Para empezar a enumerar los límites que se les pueden presentar a estos profesionales en el desarrollo de su trabajo, podemos diferenciar entre las dificultades de tipo funcional y ambiental. El escaso conocimiento que hay de la propia figura del mediador intercultural y de sus funciones por parte de la comunidad escolar en general, y más concretamente de los directivos y docentes, es una de las principales dificultades relacionadas con la función del mediador intercultural:

El desconocimiento de las funciones del mediador. Lo ideal es que estuvieran muy delimitadas que... Yo muchas veces tengo la sensación de que las funciones me las he marcado yo. A mí nadie me ha dicho cuáles son mis funciones, yo he dicho cuáles son y cuáles no. Y los centros no siempre lo tienen claro. Hay centros que se portan bien y centros que se portan mal, que no admiten la figura del... no es que no lo admitan...

(Mediador1).

A este desconocimiento le acompaña una serie de circunstancias añadidas. Por ejemplo, la limitación que supone la imagen preestablecida de lo que debe ser un mediador: un recurso alternativo a la resolución de problemas, o un traductor. Además, esto parece provocarles un sentimiento de inutilidad en su trabajo:

Hombre, el profesorado muchas veces..., bueno..., sólo acude a ti en el momento en el que tiene un problema y quiere que se lo resuelvas, y como no se lo resuelvas no sirve para nada. Es como si la solución se la tuvieras que dar tú, cuando la solución es algo global, no es responsabilidad de una sola persona (Mediador3).

En este contexto, los propios mediadores se plantean cuál es su labor real en la resolución de conflictos, es decir, hasta donde debe llegar su papel. Además, en alguna memoria informativa encontramos, incluso, protocolos para la resolución de conflictos en los que se contempla la propuesta de soluciones a los mismos:

Cuadro1: Protocolo en la resolución de conflictos

- 1º- Citar a los padres a una reunión con el director del centro estando presente la mediadora.
- 2º- Se informa a los padres de la situación o hecho por el que han sido convocados.
- 3º- En función de la competencia lingüística de los padres, la mediadora intenta facilitar la comunicación.
- 4º- La mediadora intenta poner en común los dos puntos de vista, tanto por parte de los padres como por parte del centro.
- 5º- Finalmente se proponen posibles soluciones para resolver el conflicto de manera que ambas partes queden conformes.

Fuente: Memoria informativa del Ayuntamiento de Vicar 2002-03

Por su parte, desde la administración las orientaciones van en otro camino. De este modo, el responsable del Área de Compensación Educativa del Equipo Técnico

Provincial para la Orientación Educativa y Profesional propone:

El mediador debe servir de acercamiento entre las partes, pero una vez conseguido ese acercamiento debe, digamos, escabullirse y dejar que ellas se entiendan. Hacer llegar al padre o la madre al equipo directivo es una labor importante del mediador. Hay que intervenir hasta cierto punto, no resolver en sí el problema (D.C. Responsable del Área de Compensación Educativa).

Sin embargo, en la práctica esta orientación choca con las demandas y peticiones que los centros escolares hacen al servicio de mediación.

La exacerbación de la figura del mediador como recurso para resolver conflictos y problemas hace que en la práctica la intervención de carácter preventivo se disperse y brille por su ausencia. A este respecto cabría cuestionarnos si realmente las causas responden a la escasa tradición en esta línea de trabajo, a la falta de tiempo para ello, o a las posibles reticencias por parte de los centros a la presencia de un agente externo, salvo en momentos estrictamente necesarios. Pese a estas posibles razones, lo que se sí parece claro para las entidades que contratan es que las demandas superan los recursos, por lo que hay que priorizar las actuaciones. Así nos lo manifiesta el Coordinador de Inmigración del Área de Bienestar Social del Ayuntamiento de Roquetas de Mar:

(...) estamos interviniendo cuando las situaciones ya están en un punto de..., de crisis. Al anticipo de esas crisis o a una mediación preventiva no nos podemos dedicar. La gran demanda que hay sólo para atender lo que son situaciones de conflicto, o de posible conflicto, hace que tengamos que atender de forma prioritaria estas situaciones. De otra manera sería necesario triplicar o cuadruplicar el número de mediadores (Coordinador de Inmigración, Ayuntamiento de Roquetas de Mar).

Desde nuestra perspectiva, el déficit no está en el número de mediadores sino en la

forma en la que se está estableciendo la figura y las funciones del mediador intercultural, convirtiéndose en por y para inmigrantes.

Por otro lado, otra equivocada configuración en la labor mediadora es la escasa consistencia a la hora de distinguir entre intérprete-traductor y mediador intercultural. Ello se debe principalmente al hecho de que la interpretación forma parte de una de las tareas frecuentemente realizadas por este profesional, lo que puede llevarnos a conformar la imagen de un actor con participación muy puntual en la vida escolar. Sin embargo, es mucho más amplio el abanico de tareas como objetivo ideal de la mediación. No son pocos los testimonios que ponen de manifiesto la simplificación a la que nos acabamos de referir. Lo siguiente puede servir como ejemplo:

Hay una cosa elemental, es que no nos confundan con traductores, es que eso es esencial, porque hasta que sigan pensando que eso es lo que necesita el centro... Ese es el gran problema, que lo que quieren es un traductor. Y los traductores sí tienen una función pero puntual, es decir, usted va traduce y ya está. Hasta que no se den cuenta de que la mediación tiene sus funciones, y que son funciones bastante válidas para ayudar en el centro educativo, no vamos en un camino..., vamos avanzando, por supuesto, pero no tan rápido como podría ser (Mediador2).

Además, hemos comprobado cómo para los propios mediadores los límites de su actuación a veces se difuminan, tomando como criterio la interculturalidad. Y surge la distinción entre lo social y lo intercultural en cuestiones supuestamente debidas al origen diverso del extranjero y lo común en todas las sociedades:

(...) en Primaria se trabaja bastante bien, pero en Secundaria es más difícil; creo que a veces se me llama por problemas que no son interculturales sino que son conflictos propios de los adolescentes, de querer o no querer estudiar. Que muchas veces no hay tanta influencia

intercultural (Mediador1).

El término “intercultural” está sirviendo para que cualquier circunstancia relacionada con el alumnado inmigrante extranjero sea derivada al mediador sin un intento previo de intervención por parte del centro, provocando situaciones de desentendimiento con respecto a este colectivo. Esta circunstancia la ponen de manifiesto diversos mediadores:

Niño que falta... en vez de que el secretario intente llamar al padre, la profesora le da el teléfono a la mediadora. Luego la mediadora, en definitiva, debe comunicárselo al secretario..., y luego llama. Sin embargo, cuando es un autóctono, esto lo hace el propio centro (D.C Mediador1).

Se nos pide que intervengamos en todo, pero ellos se deben implicar. Intentar llevar a cabo acciones por ellos mismos (D.C Mediador2).

No podemos dejar pasar por alto que en la ambigüedad y confusión de la labor mediadora ha influido el hecho de que estos profesionales empezaron a trabajar como figuras vinculadas especialmente a las ATALs; esta condición ha sido en algunos casos un lastre para estos profesionales. Puesto que las necesidades de la Comunidad Escolar van más allá del ATAL, los propios mediadores no entienden por qué tienen que prestar especial atención a dicha aula, y consideran que esta circunstancia limita en la práctica sus contextos y sujetos de intervención.

Sin embargo, una de las limitaciones recurrentes en el discurso del mediador es la escasa o nula coordinación entre compañeros mediadores de la provincia y del propio municipio, así como con otros trabajadores en el ámbito de la intervención social.

Yo, por supuesto, encuentro dificultades en la coordinación, al no depender directamente de programas que tú estas llevando a cabo, es decir si tú estas llevando un programa de educación en el ámbito

educativo y estás trabajando para otra organización contractualmente, y luego estás haciendo otra labor en otro sitio..., es una locura, es que hay que tener dos cabezas, no te puedes centrar directamente en lo que a ti se supone te han contratado porque también tienes que dedicarle tiempo a la entidad que te contrata, ese es el gran problema. Hasta que no tomen en serio la mediación y el ámbito de cada profesional, eso va a ser una especie de ensalada. Y ahí estamos todos haciendo de todo (Mediador2).

Comprobamos como igualmente importante es, en muchos casos, la multitud de funciones que desempeñan fuera del ámbito escolar.

En un segundo bloque de limitaciones, a las que hemos denominado ambientales o contextuales, encontramos una amplio abanico de obstáculos en la labor mediadora. Por ejemplo, la complicada tarea de contactar con los padres, que no sólo es complicado para los centros escolares sino también para los propios mediadores, como puede verse en el siguiente testimonio:

Las dificultades son muchas; primero los inmigrantes viven casi todos fuera del casco urbano. Entonces para localizarlos es muy difícil, hay mucha gente que no tiene ni teléfono, la dirección..., hay direcciones sin número, sin nada. Muchas veces nos perdemos entre los invernaderos, eso es una de las dificultades (Mediador6).

Estos trabajadores, podríamos llamarlos de “asfalto”, no sólo encuentran dificultades en la localización de los padres porque cambian mucho de residencia, porque viven en zonas diseminadas (invernaderos) o por la falta de datos residenciales (en ocasiones falseados por miedo), sino también en la relación o en el acceso a ellos por la desconfianza que este colectivo muestra debido a la propia situación en la que vive de ilegalidad o irregularidad. Recogemos la anécdota que nos contaba la Mediadora5:

He tenido que ir a casa de un niña rumana porque la niña no va a ir a la

excursión que van a hacer los niños de su clase. Por lo visto, la madre no la deja y me he pasado para hablar con la madre. Cuando llego al domicilio llamo al portero y me dicen que allí no vive ninguna niña que se llama Nicoleta. He llamado un montón de veces y no me abrían, hasta que he hablado con una chica que ha salido al balcón.... Bueno, pues al final he podido subir al piso y la chica está empeñada en que ahí no había ninguna Nicoleta. Y mira que le he dicho que yo era del colegio y que no pasaba nada..., que sólo venia para ver si la madre le dejaba ir a la excursión, que eso era bueno para ella. Al final, la cosa ha quedado en que un vecino que pasaba en ese momento por la escalera y que, al parecer, conoce a la madre va a hablar con la madre y tratará de convencerla (D.C Mediador5).

En cuanto al acceso a los centros y a la acogida que estos profesionales encuentran por parte de los centros escolares, algunos detectan ciertas trabas y desconfianza ante su presencia. Desde luego no podemos decir que esa sea la tónica seguida por todos los centros y docentes, pero sí que es frecuente encontrar en el discurso del mediador la necesidad de mostrar una determinada imagen, como si tuvieran que vender un producto, tratando de convencer sutilmente, o no tan sutilmente, al consumidor de la conveniencia y ventajas de hacer uso de ese producto. El siguiente fragmento de entrevista puede servir como ejemplo:

(...) creo que no terminan de asimilar que una persona está ahí para eso, que está para ayudarles no para entorpecerles. Se muestran reacios, ellos se preguntan a ver para que viene esta persona, qué va a hacer... se va a poner de parte de ellos y nos van a decir racistas porque... a veces se sienten un poco reacios... Están siempre con la mosca detrás de la oreja, diciendo a ver esta qué quiere. Supongo que con el tiempo... tampoco te dejan... ellos ponen sus límites, te dicen hasta aquí, esto es cosa del centro (Mediador4).

Por último, en la práctica, los mediadores encuentran pocas opciones para participar en la vida y gestión del centro escolar. Y de este modo vuelven a generarse sentimientos de intrusismo también vinculados a la labor docente. En este sentido,

son bastante clarificadoras las siguientes palabras:

Yo creo que se tiene que tener claro que dentro de los colegios tienes que trabajar en lo que te dejan trabajar, pero si te ponen una barrera hay límites que no se pueden llegar a pasar nunca, tienes que tener mucho cuidado con los Jefes de Estudio, con los Directores y con las funciones del tutor. Tú no te puedes meter para nada en la pedagogía o didáctica que está utilizando ese profesor, tanto de ATAL como de no ATAL. Eso hay que tenerlo muy claro. Hay muchas cosas que en la organización del centro, del sistema educativo, están claras y no te puedes meter, tienes que respetarlo (Mediador1).

Volviendo a las funciones del mediador, ya desde nuestras observaciones etnográficas, podemos constatar que actualmente la función o funciones mediadoras interculturales en la escuela se hayan simplificadas a dos; una, la resolución de conflictos, y otra, la mera gestión de recursos. También es cierto que la posible labor preventiva de la mediación, a la que diversos autores hacen referencia, carece de una base empírica que permita potenciarla, además de una escasa inclusión en la capacitación profesional que se ofrece a tales trabajadores.

Así pues, hemos comprobado cómo la resolución de conflictos es el primer motivo por el que el docente recurren a este recurso. Lo que lleva muchas veces a ver a los mediadores como personas que se encargan de resolver los problemas relacionados con el colectivo de inmigrantes. Como una pequeña muestra de ello recogemos en el siguiente cuadro algunas de las respuesta dadas por los docentes a la pregunta: ¿en qué caso ha recurrido a esta figura?:

Cuadro 2: Casos en los que se recurre al mediador

Cuando he tenido algún problema con algún alumno y los padres no han respondido a mi llamada (CTutorPrimaria).

Explicar a los padres situaciones delicadas referidas a sus hijos (CTutorPrimaria).

En situaciones delicadas o de emergencia (CTutorPrimaria).1

Yo creo que es una figura muy necesaria...; creo que nos quitan..., nos solucionan bastantes problemas. Porque son situaciones en las cuales nosotros nos vemos impotentes para poder tener ese contacto con los padres; ellos pueden abordarlos en las casas... Yo les mando una nota a casa, pero como no se enteran... (TutorPrimaria5).

Fuente: Trabajo de campo

La imagen del mediador se configura en los centros escolares como una figura bastante alejada del centro y de la vida escolar, a la que a menudo puede resultar difícil acceder.

Terminaremos apuntando que, tal y como hemos podido ir comprobando a lo largo de nuestro trabajo de campo, el mediador intercultural escolar resulta un recurso disponible pero escasamente aprovechado, puesto que la comunidad escolar no tiene una idea clara de en qué puede ayudarle. Además, no existen rutinas de intervención acordadas, no hay normas establecidas que justifiquen por qué el mediador, y no otra persona, tiene determinadas competencias.

5. CONCLUYENDO

En la práctica mediadora observamos que sus funciones se centran en lo que múltiples autores han definido como núcleo neurálgico de la mediación, es decir, la resolución de conflictos (Touzard 1981 y Suares 1999). No obstante, no parece haber calado entre los distintos agentes implicados en la mediación, sobre todo en

los principales usuarios de dicho recurso (los tutores), el posible carácter preventivo apuntado desde visiones más amplias de este ámbito de trabajo (Giménez 2002). La mediación intercultural se ha configurado bajo el supuesto de solucionar un problema “especial” derivado de la llegada de población extranjera inmigrante. Este colectivo llega de “fuera” y trae consigo un idioma, una religión, una cultura diferente, etc. Todos estos elementos constituyen supuestamente un problema “especial” que requiere, en consecuencia, medidas específicas. Esta forma de entender la mediación intercultural implica una concepción de la diversidad cultural simplista, atendiendo sólo a la diversidad ligada a lo que social y culturalmente se ha entendido como inmigrante extranjero. Por lo tanto, no es toda la diversidad o cualquier conflicto cultural el centro de interés de la acción de la mediación intercultural, sino aquella relacionada con la exclusión y la marginación que representamos y construimos sobre la población inmigrante extranjera. En tal caso suele ignorarse a un colectivo, como es la etnia gitana, que a menudo queda desprovisto de recursos similares de discriminación positiva.

Si bien España ha supuesto un importante asentamiento de población extranjera procedente del mundo económicamente desarrollado, para ella nunca ha surgido la necesidad de formar a mediadores; más bien se ha dado una adaptación de la población autóctona para satisfacer las necesidades de este colectivo, y para ello es posible que se hayan seguido pautas de mediación sin la existencia de un tercero. No es, por lo tanto, la diversidad en sí la causante del malestar social, es la percepción de una gran diferencia en cuestiones como la lengua y la religión, junto con el hecho de que el colectivo que presenta estas diferencias procede de países económicamente poco desarrollados y se encuentra en posición socioeconómica baja y en riesgo de marginación social. Este tipo de mediación se da, por lo tanto, en lo que Giménez (1997) ha denominado “situaciones sociales de multiculturalidad significativa”, es decir, aquellas en las que la distintividad sociocultural de los actores sociales se convierte, por el motivo que sea, en claramente relevante y central o, al menos, especialmente influyente. En dichas situaciones, los actores sociales en interacción (individuos, grupos, organizaciones, etc.) están dando una importancia considerable, consciente o inconscientemente, a la diferenciación del otro, o a la

propia respecto al otro, en términos físicos, de conducta, de modo de vida, de lengua, de simbolización, de expresión de valores, etc. Esta visión “diferencialista” ha desligado dos modelos de actuación con finalidades similares: la mediación escolar dirigida a la totalidad de la comunidad educativa y la mediación intercultural escolar dirigida a gestionar la presencia de alumnado inmigrante extranjero en el sistema educativo. Desde nuestra perspectiva, la especificidad o diferenciación de la mediación intercultural, tanto en el contexto de intervención como en sus finalidades, puede exacerbar a menudo las “diferencias” culturales, llegando a confundirse lo social y lo intercultural. De este modo, los problemas de relación o los conflictos de cualquier tipo (pareja, laboral, político, escolar, etc...) pueden ser tachados de conflictos “étnicos” o “interculturales” al intervenir el denominado mediador intercultural, por el mero hecho de estar implicadas personas o colectivos de diferentes adscripciones etnoculturales. Así pues, podemos afirmar que existe un impreciso e insuficiente planteamiento de la realidad de la mediación intercultural en los contextos escolares. Con frecuencia, la presencia puntual de esta figura en momentos de conflicto, para atender únicamente al alumnado extranjero, supone un factor más de exacerbación de las diferencias etnoculturales. En este caso, producirá incluso una extrapolación al mediador del prejuicio que se tiene hacia el inmigrante extranjero, al ser visto como la persona que a menudo está del “lado” de éste y trae problemas al centro, juzga al profesorado, etc... Por todo ello, la mediación se convierte en algo muy limitado, sobre todo si tenemos en cuenta que el objetivo es promover la convivencia entre grupos culturalmente diversos.

Es necesario recordar que en función del contexto o ámbito en el que se apliquen los diversos modelos de mediación (tradicional-lineal, transformativo y circular-narrativo) será más adecuada la elección de uno u otro. Así, por ejemplo, en la mediación administrativa el modelo tradicional tal vez sea, si no suficiente, el más adecuado. En cambio, en el ámbito escolar, donde los diferentes miembros de la comunidad escolar deben estar en continua relación y coordinación para un mismo fin (la adecuada atención de los escolares), es fundamental desarrollar un modelo amplio en el que primen, por encima de todo, las relaciones. Pese a que existe discordancia entre las funciones planteadas por las distintas entidades (Delegación de Educación,

entidades contratantes y centros escolares), parece existir una cierta coincidencia en el fondo o en la esencia de las mismas. En ambos casos se prima un modelo creador de diferencias, que facilita la “racialización” del colectivo de alumnado inmigrante extranjero, y en el que predomina un enfoque tradicional-lineal, donde lo importante es el contenido o mensaje del “conflicto o problema”, y en el que se desprecian las diversas causas que subyacen al mismo.

Frente a lo usual en la mediación intercultural escolar se hace necesario ir más allá de las intervenciones puntuales y actuar no sólo como un bombero. La implicación del mediador en la comunidad escolar, su intervención en las relaciones y en la diversas causas del conflicto, y la construcción de una figura accesible también permitirán cambiar la imagen que en el ámbito escolar se tiene de esta figura. Del mismo modo es cierto que este planteamiento sustenta la necesidad de un marco formativo y legal de referencia, que vaya más allá de las iniciativas aisladas de determinadas entidades. Por nuestra parte, nosotros percibimos la función del mediador en las situaciones conflictivas no como un agente que debe resolver la cuestión sino como un colaborador o participante en los programas a los que anteriormente hemos aludido (los programas de mediación escolar). Estos programas deben elaborarse y ejecutarse por toda la comunidad escolar, siendo el mediador un actor más que facilite la comunicación y el entendimiento.

En nuestros centros escolares encontramos diversas funciones que aún no parecen estar muy arraigadas en las competencias del mediador intercultural. Actuaciones que van, sin duda, más allá del mero conflicto, ya que encontramos diversas formas de incomunicación, conductas de aislamiento, de rechazo, de exclusión, que, si bien no adoptan la forma de conflicto, no dejan de ser una amenaza para la sociedad. En este sentido, destacamos principalmente tres líneas de intervención escasamente atendidas, que consisten en:

- Facilitación activa de la convivencia, la tolerancia y el respeto hacia el “otro” en la escuela, yendo más allá de la resolución de conflictos, esto es, mediante la implicación en charlas y programas de sensibilización.
- Implicación y participación en la toma de decisiones de la vida del centro, asistiendo a las reuniones y colaborando, junto con los tutores, en la

planificación de actividades, en la elaboración de proyectos educativos, etc. Aquí, desde nuestra perspectiva, apostaríamos más por un profesional vinculado al ámbito educativo (un maestro, un psicopedagogo, o un pedagogo que, si bien no ha de ejercer como tal, sí tiene la formación necesaria en todo lo que concierne a la vida escolar).

- Potenciación de la participación de los padres y madres en el centro a través de Consejos escolares o de las AMPAS. Para ello, no sólo se podría intervenir con los padres sino con los propios docentes y con el equipo directivo, estimulando la transformación de los cauces y espacios de participación (ampliando los horarios de tutoría, traduciendo documentos, ofreciendo sesiones informativas sobre el sistema educativo, etc.), y adaptándolos a las características e intereses de las diversas familias.

Desde nuestra perspectiva, no entendemos al mediador o mediadora simplemente como aquella persona dirigida a la atención de la población extranjera y a sus posibles dificultades o problemas. En cambio, destacamos la necesidad, tal vez, de un profesional que dinamice las relaciones entre los distintos agentes escolares, entendiendo el concepto de intercultural en un sentido amplio. Esto implica que la mediación debería atender a todas las personas que requieran tal servicio, ya sea desde una perspectiva de género, clase, generacional, etc. En este sentido, la mediación intercultural podría definirse como una “herramienta para comprender la diversidad cultural y para relacionarse con ella” (García y Barragán 2004), diversidad que puede estar presente en la realidad cotidiana adoptando diversas formas. Esta concepción implica una tendencia a la normalización. Lo ideal sería construir la mediación en contextos escolares no como un espacio profesional concreto (en el que nuestro entendimiento o consenso dependa de una tercera persona) sino como una formación de todos los agentes escolares en una serie de habilidades y estrategias sobre las que se establezcan modelos de convivencia apropiados, óptimos y adecuados.

Esta forma de gestionar la mediación intercultural en los centros generaría además una imagen del mediador como un miembro más del microsistema escuela, un

profesional que participa en el centro, que se implica y que está al servicio de toda la comunidad.

Para concluir, creemos que resultaría especialmente útil considerar las siguientes propuestas para la mejora de la planificación, el desarrollo y la práctica de la mediación intercultural en el contexto escolar:

- Dado que existe la figura del mediador, sería de gran valor construir la mediación como una actividad profesionalizada y sustentada por un proyecto con entidad. Este proyecto habría que dotarlo de un carácter institucional frente a los agentes escolares, por lo que creemos necesario la coordinación y supervisión desde la Delegación de educación.
- Además, la propia Delegación de Educación, en consenso con los centros escolares y demás agentes sociales que participan e intervienen con menores, debería perfilar y delimitar las funciones mediadoras.
- También sería conveniente la coordinación y colaboración entre el mediador o mediadora y los profesores tutores, de manera que éstos puedan coparticipar activamente en la labor de mediación. De este modo se mejoraría la imagen y posición de este profesional dentro del centro escolar.
- Finalmente, nosotros entendemos que cualquier persona puede ejercer el rol de mediador, independientemente de su origen o nacionalidad. Puesto que la mediación no requiere una capacidad innata, creemos necesaria una formación específica dirigida a cualquier personal vinculado a la actividad escolar.

BIBLIOGRAFÍA:

Andalucía Acoge: *“El mediador intercultural en los servicios educativos. Propuesta de acción de Andalucía Acoge”*. En Seminari transnacional de mediació intercultural. 22 y 23 de abril. Baercelona: Diputació de Barcelona. Área de Serveis Socials. 1999.

García, F. J. Y Barragan, C.: *Mediación intercultural en sociedades multiculturales*.

- Hacia una nueva conceptualización. En Revista Portuario, 4 (2004), pp.123-142.
- Giménez, C.: *“La naturaleza de la mediación intercultural”*, en Revista Migraciones (1997), pp. 125-159.
- Giménez, C.: *El corazón de Madrid. El Servicio de Mediación Social Intercultural*. SEMSI. Madrid, Ayuntamiento de Madrid. Área de Servicios Sociales, 2002.
- Monjo, M.: *La mediación escolar*. La Associació Catalana per al Desenvolupament de la Mediació i l'Arbitrage. Fuente: www.garrotas.net/acoord/esmmonjo
- Muck, J.: *La mediación en la gestión de conflictos*. www.sapiens.com.
- Six, J. F.: *Dinámica de la mediación*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Suares, M.: *Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas*. Barcelona, Paidós, 1999.
- Touzard, H.: *La mediación y la solución de conflictos*. Herder, Barcelona, Herder, 1981.

66- Héctor Vargas Vaca

Regulación de conflictos en Colombia

En Colombia se han desarrollado e identificado múltiples experiencias para la regulación de los conflictos interpersonales y comunitarios. Desde los primeros pobladores se crearon instituciones ancestrales como el palabrero en la comunidad indígena Wayú en la Guajira, o los Consejos comunitarios de las comunidades afrodescendientes en el Chocó o los trabajos de facilitación realizados por los líderes comunitarios para resolver los conflictos más cotidianos; prácticas de justicia y de regulación de los conflictos a las que denominamos justicia comunitaria.

Como también se han desarrollado desde las políticas públicas estrategias contemporáneas que son respuesta a las necesidades de justicia de los ciudadanos y a una eficaz utilización del sistema judicial, ejemplo de ello son las modernas experiencias de mediación que en Colombia se han acuñado legislativamente en

una institución llamada conciliación con dos versiones de aplicación, una institucional denominada conciliación en derecho y otra comunitaria llamada conciliación en equidad, las dos con desarrollos importantes.

En el uso y desarrollo de instituciones de regulación de conflictos existe un reto importante y es que estas se utilicen por la sociedad (Cultura de la conciliación) en oposición a la exagerada litigiosidad en los juzgados o lo que es peor la situaciones conflictivas resueltas con escalamiento o violencia, para ello en Colombia se desarrollan diferentes estrategias que estimulan y persuaden al ciudadano para el uso de la conciliación.

De otro lado está la enseñanza de la conciliación a quienes se desempeñarán como terceros facilitadores, se usa un estribillo que dice “para ser conciliador se requiere conocimiento y reconocimiento” los conocimientos se relacionan con los aspectos teóricos que limitan lo que se pueden conciliar, pues no todo lo que a los ciudadanos les ocurre puede ser conocido en esta instancia como los graves delitos, o los asuntos electorales, algunos contenciosos de la administración entre otros, y las habilidades del conciliador pues para hacer una conciliación es importante identificar la base emocional de los conciliantes, procurar las palabras precisas y la asertividad en cuanto a las formas de intervención los tiempos y temas, la expresión corporal, el entusiasmo y positivismo para la proclividad de los acuerdos, la creatividad y capacidad para hacer preguntas estratégicas son cualidades que un buen conciliador debe desarrollar.

No basta con todas estas habilidades es también el reconocimiento para destacarse como conciliador y ser escogido por quienes tienen conflictos, pues es en definitiva la práctica, la que hace que un conciliador pueda contribuir eficazmente, en Colombia se intentan desarrollar programas para mejorar estas estrategias que dependen especialmente del estado y de la comunidad.

*Nacido en 1974, Abogado, especialista en resolución de conflictos de la Universidad Externado de Colombia, con experiencia en el desarrollo técnico de iniciativas

comunitarias de resolución de conflictos como conciliación en equidad y Justicia de Paz. Experto en conciliación extrajudicial en derecho, en la asesoría para el montaje de centros de conciliación y Casas de Justicia. Conferencista para diversos programas académicos de pregrado, posgrado y formación comunitaria sobre mecanismos alternativos de solución de conflictos, investigador en conciliación y formas comunitarias y alternativas de resolución de conflictos y administración de justicia.