

Las teorías docentes en la enseñanza de las ciencias jurídicas

El caso de la mediación

Autor:

Orellana, Elena Beatriz

Tutor:

Resnik, Mario Hector

2000

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica

Posgrado

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

MAESTRIA EN DIDACTICA

TESIS DE MAESTRIA

**TEMA: "LAS TEORIAS DOCENTES EN LA
ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURIDICAS.
EL CASO DE LA MEDIACION".**

AUTOR: LIC. ELENA BEATRIZ ORELLANA

DIRECTOR: DR. MARIO HECTOR RESNIK

BUENOS AIRES, OCTUBRE DE 2000

Índice

Introducción

Formulación del tema	pág. 1
Problema de investigación	pág. 3
Interrogantes	pág. 5
Finalidad de la investigación	pág. 5
Argumento	pág. 6
Fuentes del problema	pág. 6

Encuadre teórico - conceptual

• Las teorías en acción como un tipo especial de representación social.	pág. 9
• Las teorías en acción como un tipo de conocimiento práctico. Las prácticas profesionales.	pág. 11
• Las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza.	pág. 15
• Las prácticas de la enseñanza orientadas a la educación de adultos profesionales.	pág. 19
• Distintos tipos de conocimiento en el desarrollo de las prácticas de la enseñanza. Saber sabio, saber a enseñar y saber enseñado.	pág. 22
• El conocimiento en las Ciencias Sociales y las Ciencias Jurídicas. La didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Jurídicas. La conceptualización de la mediación.	pág. 23

Antecedentes

• Estado de la disciplina	pág. 33
• Antecedentes en relación con la enseñanza del Derecho en la Argentina.	pág. 34
• Antecedentes en relación con investigaciones educativas en el área del Derecho.	pág. 36
• Historia institucional de la mediación.	pág. 37
• Historia Natural de la investigación	pág. 48

Estrategia general de investigación

- Selección del universo de casos pág. 57
- Técnicas de recolección y análisis de información empírica. pág. 59
- La lógica de investigación cualitativa. Características y componentes pág. 60
- Las investigaciones etnográficas como un tipo de investigación cualitativa pág. 63
- El método de "teoría basada en los datos" de Strauss y Corbin pág. 65
- La selección de casos pág. 69
- Rol del investigador en investigaciones cualitativas pág. 73
- Estrategias de recolección de datos pág. 74
- Análisis e interpretación de datos pág. 78

Trabajo de investigación de campo

- Rol del investigador y entrada en el campo pág. 82
- Herramientas de investigación: Historia profesional y entrevista pág. 83
- Entrevista N° 1 pág. 88
- Entrevista N° 1- Análisis y comentarios pág. 93
- Entrevista N° 2 pág. 97
- Entrevista N° 2- Análisis y comentarios pág. 104
- Entrevista N° 3 pág. 109
- Entrevista N° 3- Análisis y comentarios pág. 117
- Entrevista N° 4 pág. 123
- Entrevista N°4- Análisis y comentarios pág. 131
- Entrevista N° 5 pág. 136
- Entrevista N° 5- Análisis y comentarios pág. 144
- Aspectos comunes, diferencias y hallazgos entre los casos entrevistados. pág. 149

Conclusiones pág. 152

Bibliografía pág. 157

Datos personales

Elena Beatriz Orellana **Expediente N° 872 949 / 92**

Lic. Ciencias de la Educación UBA

Prof. Ciencias de la Educación UBA

Especialista en Didáctica UBA

Domicilio: Av. Pueyrredón 1655 4º piso depto. "C"

C.P. C1118AAG

Ciudad de Buenos Aires

Tel: 4826-5636

Email: eborellana@ciudad.com.ar

Director de Tesis: Dr. Mario Héctor Resnik

Abogado, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales UBA

Doctor de la Universidad de Buenos Aires, Area Derecho Político

Domicilio: Av. Rivadavia 3984 1º piso F

Tel: 4981-2707

Ciudad de Buenos Aires

Introducción

Formulación del tema

El tema que se investigará en la presente tesis es : “ *Las teorías docentes en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. El caso de la mediación* ”.

En virtud que los términos que definen el tema han sido resignificados para reflejar lo más claramente posible los procesos y fenómenos que se desea investigar, se expondrán un conjunto de definiciones en el marco teórico-conceptual que intentarán delimitar con mayor precisión aquello que se entiende por teorías en acción.

En una aproximación inicial, *teorías en acción* se refiere a un marco interpretativo que utilizan las personas para comprender y actuar en un contexto de la realidad.

En la presente tesis, las personas que se consideran los sujetos de investigación son *docentes*, entendiéndose por tales a profesionales que desarrollan esa práctica a partir de un conocimiento especializado en su materia, contando o no con un título específico para la enseñanza. Enseñanza de un tipo particular de contenido, la *mediación*, en un contexto particular, el ámbito definido como *educación no formal*, y con alumnos específicos, *adultos egresados en su inmensa mayoría de estudios terciarios y universitarios*. A su vez, estos procesos se desarrollan en una historia definida por hechos concretos, que determina y condiciona las características y la intencionalidad de esta práctica particular.

“ La mediación es una negociación en la que interviene la ayuda de un tercero” (el mediador) (Acland, Andrew F., 1993, p. 40). La mediación como contenido de enseñanza, será definida más adelante desde varias perspectivas posibles.

Así, resulta útil clarificar la relación entre ciertos aspectos y sujetos, que luego formarán algunas de las unidades de análisis y el contexto en las cuales éstas se ubican:

- **Docentes, quienes enseñan:** Sujetos que enseñan la mediación según un plan de estudios reconocido como oficial, los docentes, (sujetos de profesión abogados y mediadores, a los fines de esta tesis, si bien pueden intervenir en la enseñanza profesionales de múltiples disciplinas). Son profesionales abogados que ejercen la práctica de la enseñanza a partir del conocimiento especializado en su materia, la mediación, contando o no con un título específico para la enseñanza.
- **Alumnos, quienes aprenden:** Sujetos que aspiran a ejercer la práctica de la mediación en contextos judiciales vinculados a la ley 24.573 (futuros mediadores, de profesión abogados), o bien otros profesionales cuya titulación de grado no les permite ejercer dicha práctica dentro del contexto establecido por dicha Ley, pero sí en forma paralela o complementaria a ella.

Estos sujetos cursan instancias de capacitación para acceder a un examen para la obtención de una matrícula de mediador proporcionada por el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. Estos sujetos constituyen, dentro de esta tesis, los grupos de alumnos de los docentes que son considerados sujetos de investigación.

- **Contenido, aquello que es enseñado:** la mediación, una negociación facilitada por un tercero, que más adelante será caracterizada en profundidad, reúne en su marco teórico a contenidos provenientes de varias áreas del conocimiento que no pueden incluirse en una disciplina o ciencia en particular, tales como de la teoría de la comunicación, la teoría de los juegos, la psicología, el análisis transaccional, las disciplinas jurídicas, la teoría del conflicto, entre otros. Por tales características, es considerada, a los fines de esta tesis, como un tipo específico de contenido incluido en las ciencias jurídicas, y éstas, en las ciencias sociales.

Se considerará a la enseñanza de la mediación como un tipo particular dentro del contexto más amplio de la enseñanza de las ciencias jurídicas, y ésta, de enseñanza de las ciencias sociales.

La contextualización de la mediación como contenido a enseñar en el espectro de las Ciencias Jurídicas no obedece a una característica epistemológica estrictamente, ya que el mismo es transdisciplinario dentro de las Ciencias Sociales, según lo antes expresado, sino a dos aspectos relacionados:

- La vinculación de la mediación obligatoria, regida por la Ley 24 573, con los ámbitos pre-judiciales, lo cual determina que quienes ejercen su práctica deben poseer un conocimiento de dicho contexto.
- La epistemología de los sujetos que procesan este contenido para su enseñanza, quienes han sido formados en el ámbito académico de las Ciencias Jurídicas. Esto es, abogados que se dedican a la enseñanza de la mediación.

Esta restricción obedece a que el objetivo de la investigación es comprender la práctica de la enseñanza de profesionales abogados en relación con este contenido en particular. El foco de la investigación está centrado en el enseñante y en su práctica más que en el contenido de enseñanza.

Asimismo, la selección de enseñantes abogados tienen como propósito unificar la formación académica previa y la posible práctica profesional de los sujetos de investigación.

Si se extendiera esta investigación a otras profesiones, se debería indagar también las características de las prácticas profesionales específicas y la epistemología respectiva. Sería un trabajo interesante pero excede las posibilidades temporales de la presente tesis.

- **Contexto:** el definido por el ejercicio judicial de la mediación dentro de los parámetros establecidos por la Ley 24.573, la cual circunscribió su ejercicio formal a la profesión de abogacía. Esta circunstancia influyó en el carácter que asumió en tanto contenido de enseñanza: encuadre jurídico y enseñanza predominantemente impartida por y destinada a abogados.

La enseñanza de la mediación presenta como propósito la habilitación de mediadores para la práctica de dicho rol en el contexto establecido por la Ley 24.573, esto es, la mediación como una instancia obligatoria previa a todo juicio iniciado en los fueros civil y comercial, con excepción de aquellos casos que las normas excluyen expresamente. Las características del contexto histórico se detallan en el Antecedentes "Historia institucional de la mediación".

Problema de investigación

Las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza de la mediación de profesionales abogados que no cuentan con un título docente, las que les permite desarrollar una enseñanza de calidad.

Definición

El problema de investigación surge de la práctica profesional propia, especialmente a partir de tareas concretas tales como el apoyo a profesores a cargo de cursos de mediación, la posibilidad de acompañar el desarrollo de los mismos y entablar un diálogo directo con los equipos docentes respecto a la enseñanza que impartían. En esta circunstancia fue posible observar a profesionales, abogados en su mayoría, desarrollar procesos complejos de enseñanza cuyo contenido se refería fundamentalmente a la práctica sistematizada del rol de mediador, en un contexto jurídico.

A partir de esta inmersión en el campo cotidiano de los equipos docentes, se observó que tanto sus acciones como sus decisiones respecto a la enseñanza estaban guiadas por algún esquema de pensamiento, por presupuestos respecto a su tarea docente, que solían explicitarse a través de ciertas afirmaciones, tales como “pedagógicamente hay que intercalar una actividad después de una hora de exposición teórica”, “algunos profesionales piden más contenido expositivo, cuando lo más importante es el hacer”, “es importante respetar al máximo la secuencia de los

contenidos y las actividades planificadas”, etc.

Estas afirmaciones revelaban la existencia de una teoría propia de la enseñanza, que aparentaba no haber sido construida a partir del aprendizaje en instancias académicas, ya que no eran docentes titulados, sino que parecía provenir de la práctica profesional, tanto en calidad de abogados como en calidad de mediadores.

Sin embargo, esta teoría tenía una entidad particular; era dinámica, fluida, se adecuaba a las circunstancias, permitía interpretar las situaciones en forma realista y actuar en coherencia con los emergentes situacionales. Por tal motivo se la definió como "teorías en acción", para reflejar estas características.

Por “enseñanza de calidad” o “buena enseñanza”, se entenderá a aquellas prácticas docentes que desarrollan contenidos especializados con un elevado nivel de claridad, profundidad, coherencia interna y complejidad creciente, adecuados a las características de esos contenidos y de los destinatarios a los cuales están dirigidos; el resultado es una clase o instancia de enseñanza donde el desarrollo de los contenidos revela un dominio sistematizado y profundo de los mismos, y un modo de desarrollarlos progresivo e integrado.

Asimismo, la "buena enseñanza" de estos docentes fue definida por los diferentes grupos de alumnos cuyas evaluaciones finales de curso fue posible escuchar, a través de valoraciones tales como "después de muchos años me voy de un curso con varias herramientas para aplicar en mi práctica profesional", "después de este curso entiendo que cada persona tiene su propia visión de los problemas, que se debe comprender", "ahora sé como disfrutar más de mi trabajo y encararlo de otra manera", "venir a este curso fue muy gratificante por las actividades que hicimos y el clima que se generó entre la gente", "me asombró la claridad de las explicaciones y la profundidad de los ejercicios", "he notado un cambio muy grande en los aspectos personales", "me movió cosas muy profundas", "no sentí para nada el tiempo que estuve aquí, lo he disfrutado".

Estas valoraciones de "buena enseñanza" revelan su significatividad para la práctica profesional, la posibilidad de realizar innovaciones en la misma, la comprensión de otras perspectivas humanas, el intercambio y la elaboración conjunta con otros colegas, la claridad y profundidad de los contenidos, la modificación de pautas personales y la apertura a nuevas estrategias profesionales dentro del contexto de las ya conocidas.

Así, son buenos profesores en el tema mediación, para un grupo de alumnos adultos profesionales, quienes de alguna forma evidencian o promueven algunas de las estrategias docentes antes mencionadas. Se ha considerado útil respetar este concepto de "buena enseñanza", por provenir de los destinatarios genuinos a quienes ésta se destina, los grupos de alumnos.

Interrogantes

1. ¿Cuáles son las teorías en acción de los docentes abogados que enseñan mediación?
2. ¿Cuáles son los componentes o aspectos involucrados en las teorías en acción de los docentes en la enseñanza de la mediación? ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre los distintos componentes de las teorías en acción?
3. ¿Qué aspectos (profesionales, personales, experienciales, etc.) permitieron construir sus teorías en acción y cómo se había realizado esa construcción?
4. ¿Cómo estas teorías en acción permiten a los profesionales transformar el contenido especializado (disciplinar) en un contenido de enseñanza?

Finalidad de la investigación

- Indagar cómo profesionales abogados construyen sus teorías en acción en relación con la enseñanza de un contenido especializado, la mediación, sin contar con una formación docente para tales efectos.
- Comprender cómo se han conformado las teorías en acción y cómo éstas determinan la realización de una enseñanza de calidad.

Este problema presenta especial relevancia, ya que su comprensión permitiría esbozar los aspectos que permiten desarrollar una enseñanza de calidad a profesionales que no han realizado estudios específicos para actuar en calidad de docentes.

La comprensión de los procesos que permitieron a estos profesionales llegar a desarrollar una buena enseñanza, según la valoración de sus alumnos, permitiría establecer programas adecuados de formación docente para profesionales universitarios de diferentes disciplinas, que apuntarían a un aprovechamiento complejo del basamento previo de los mismos, se orientarían a una reflexión sistemática sobre la experiencia profesional y redefinirían el perfil de los docentes encargados de concretarlos.

Asimismo, la indagación sobre el problema de investigación permitiría construir un marco conceptual específico para la enseñanza de la mediación como contenido a enseñar, instancia que no ha sido indagada en el campo del conocimiento didáctico hasta el presente momento.

Si bien el problema de investigación se ha circunscripto a un contenido particular, la mediación, las conclusiones y el proceso de indagación pueden resultar útiles para cualquier estudio de la enseñanza de ciencias sociales a cargo de especialistas sin formación docente.

Argumento

El argumento de esta tesis es que la práctica profesional determina el idóneo desempeño docente más que la formación docente sistemática.

Este argumento surge, junto con el problema de investigación, de la observación durante un período de tiempo más bien prolongado, de profesionales que desarrollaban tareas de enseñanza como si contaran con los conocimientos didácticos correspondientes, sin ser docentes titulados. Se observó, asimismo, que el idóneo desempeño docente parecía estar vinculado con un cierto nivel desarrollo profesional en la carrera correspondiente, que les permitía un manejo elevado de los contenidos y una adecuada utilización de los mismos en los problemas de la práctica.

Fuentes del problema

El surgimiento y planteo de este problema de investigación, se produjo en un momento puntual de la historia institucional de la mediación, descrita a través de la documentación disponible al respecto.

Con referencia a esa historia institucional de la mediación, es posible esbozar una serie de etapas o momentos en relación con la aproximación e inmersión en el contexto específico. La descripción de los mismos resulta pertinente para lograr una mejor comprensión del problema y del tema de investigación.

Un primer momento, puede ubicarse a partir de la aparición de la mediación como objeto específico de estudio dentro del ámbito del Ministerio de Justicia, en el año 1991, y concluye con la iniciación de un proyecto experimental, a fines del año 1993.

Las características que asumió la enseñanza de la mediación en esta etapa pueden sintetizarse en los siguientes aspectos : ausencia de docentes locales con práctica efectiva en el rol de mediador en el contexto jurídico, ausencia de bibliografía en idioma español, escasa difusión y conocimiento del tema en los ambientes académicos (Universidades, institutos de enseñanza), cursos dictados en su casi totalidad por especialistas extranjeros (estadounidenses), ausencia de espacios de práctica de la mediación que permitieran resignificar los contenidos tratados en cursos.

Respecto a los antecedentes extranjeros, el acceso a los mismos fue diferenciado, ya que las posibilidades institucionales de intercambio determinaron que el modelo del que se logró una aproximación más acabada fuera el correspondiente a los Estados Unidos de América, de donde provino el primer grupo de docentes extranjeros abocados a la capacitación de profesionales locales.

La documentación consultada para elaborar la historia institucional de la mediación, da cuenta de algunos de estos aspectos. El Dictamen de la Comisión que trabajó en el año 1991, recomienda la inclusión de la mediación en los planes de

estudios universitarios, con el doble propósito de lograr idoneidad técnica de los futuros mediadores y simultáneamente, concientizar respecto a la importancia de la misma a nivel social. Asimismo, con respecto al concepto de mediación, se destaca a la misma como una *técnica*, que se adquiere por *entrenamiento*, términos que ya indicaban el carácter de aquello que constituiría el contenido de enseñanza, y en cierta forma la metodología que se consideraba ideal.

El Decreto 1480/ 92, define a su vez el concepto de mediación, en tanto contenido u objeto de estudio, y el rol del mediador, en tanto práctica profesional, así como también la función que se le asignó a la implementación de dicho sistema en el ámbito judicial (la descongestión de la sobrecarga de causas judiciales a través de un procedimiento rápido y económico).

Se destaca la importancia de una capacitación específica a través de una instancia de formación denominada como "Escuela".

Un segundo momento, que puede ubicarse entre el momento en que se inicia la implementación y desarrollo de una experiencia piloto en mediación, a fines de 1993 , y la implementación de la Ley 24.573 de mediación y conciliación, en el mes de abril de 1996.

El desarrollo de una experiencia piloto requirió que un grupo de profesionales capacitados realizaran una práctica sistemática de la mediación en un espacio destinado a ese fin específico y atendiendo a problemáticas locales. Esta práctica de la mediación permitió construir progresivamente un modelo adecuado a las características propias del contexto y fundado en referentes empíricos.

En esta etapa la capacitación de los mediadores, que inicialmente se realizó en forma de instancias puntuales y no integradas, según las posibilidades ofrecidas por las visitas de docentes extranjeros, se sistematizó en un plan de estudios con etapas progresivas, con objetivos diferenciados y estrategias docentes específicas para cada una de ellas.

El concepto de capacitación, entendida hasta el momento como la adquisición de habilidades mediante las cuales el sujeto se instrumenta para el desempeño de acciones determinadas, en este caso el rol de mediador, fue sustituida por el concepto de formación, entendida como una instancia compleja que integra la enseñanza de un fundamento conceptual con la enseñanza de estrategias y habilidades, a partir del interjuego reflexión - acción.

Este plan de estudios se plasmó en la Resolución N° 8/ 95, que lo describe tal como está detallado en el Anexo.

El plan de estudios para la formación de mediadores tuvo como primeros docentes locales a los mediadores que se desempeñaron en dicha función en el marco establecido por el proyecto piloto. Esta etapa permitió consolidar un modelo de enseñanza de la mediación que recogió la experiencia de la práctica en relación con los aspectos más abstractos de los cursos iniciales.

El debate parlamentario del proyecto de ley de mediación recoge destaca la pertinencia de la profesión de abogado para el ejercicio de la mediación pre-judicial, en virtud de la necesidad de conocer el procedimiento jurídico, y tratar con magistrados y abogados de partes, reconociendo sin embargo la importancia del intercambio con otras profesiones. En este debate se concibe a la capacitación de mediadores como un medio para abandonar un “esquema mental litigioso” propio del sistema judicial.

Un tercer momento, cuyo inicio puede ubicarse a partir de la implementación de la Ley 24.573 de mediación y conciliación, y que llega hasta la actualidad. Esta etapa se caracteriza por la difusión de metodologías y contenidos que en la etapa anterior se encontraban centralizados aún en los grupos fundadores, la ampliación del modelo de enseñanza original gracias al acceso a nuevos encuadres teóricos de la mediación y la existencia de bibliografía en idioma español. La práctica de la mediación encuadrada en la Ley y su reglamentación, en forma más extendida que en la etapa experimental, favoreció que la enseñanza de la mediación se extendiera aún a personas con escasa experiencia, tanto docente como profesional.

El problema de investigación tal como ha sido planteado, surgió en el segundo momento de esta historia. En esa etapa, el contacto con la tarea docente de los especialistas fue directa, así como también el diálogo con ellos. Gracias a esta aproximación, fue posible descubrir que su enseñanza estaba guiada en casi todos sus aspectos por una teoría interna, con un cierto grado de consistencia y sistematización, que les permitía desempeñarse como docentes formados para dicha función, con un elevado nivel de idoneidad. En una primera impresión, tales teorías parecían permanecer a un nivel implícito, pero una observación más minuciosa permitió descubrir que existía un nivel de explicitación respecto a las mismas, y una conciencia que se estaba actuando en coherencia con ellas.

Las diferentes reformulaciones y cambios de decisión que se fueron realizando a lo largo de los sucesivos y alternados contactos con el terreno se detallan en el apartado “Historia natural de la investigación”.

Encuadre teórico- conceptual

El término “teorías en acción” tiene su origen en la psicología genética; fue utilizado para definir aquellas ideas o teorías que dirigen las acciones de una persona, ordenadas en un plan, que conjuntamente con las estructuras cognoscitivas, determinan los procedimientos desarrollados ante situaciones problemáticas.

La psicología genética entiende por teoría en acción a un sistema de interpretación que subyace a la acción de una persona, sin que ésta sea capaz de tomar conciencia de ella. La teoría es un intento de actuar sistemáticamente simplificando una situación problemática, generalizando una regularidad más allá de los casos que la suscitaron, aunque no se consideren todos los aspectos necesarios para explicar una situación (Casanavola, Castorina, Fernández, Lenzi, 1988).

Teorías en acción, en el contexto de esta tesis de investigación, se concebirá como un *sistema de interpretación, socialmente elaborado y compartido por una comunidad profesional, que subyace a la práctica docente en la enseñanza de la mediación. Es un tipo conocimiento que se actualiza en un contexto, , expresándose en las acciones didácticas, y que puede ser implícito o explícito.*

Teorías en la acción intenta definir a la zona comprendida entre aquello que Schon denomina “conocimiento en la acción” y “reflexión en la acción”, distinción que este autor distingue como sutil, entendiéndose por tal que ambos procesos no se excluyen necesariamente dentro de una misma situación de práctica. Asimismo, la distinción inicial entre explícito e implícito adquiere una significación relacionada con la posibilidad de verbalizar o describir procedimientos y estrategias de una práctica, siendo propiamente implícito o explícito el conocimiento de las acciones profesionales.

También las teorías en acción intentan expresar en forma más restringida aquello que Feldman caracterizó como “conocimiento práctico”.

Según lo anterior, tanto conocimiento en la acción y reflexión en la acción, así como también conocimiento explícito y conocimiento implícito presente en la acción, no se excluyen sino que forman parte necesaria de toda práctica profesional, incluyendo la docente.

- Las teorías en acción como un tipo especial de representación social.

Las teorías en acción se refieren a un tipo particular de representación social, cuyo contenido es complejo (actitudes, ideas, informaciones), y cuyo objeto es la enseñanza de un contenido especializado en un contexto definido por los destinatarios y por las normas. La “comunidad” en este caso, está delimitada por personas que poseen

la misma profesión (la abogacía) y desarrollan la misma actividad laboral (abogacía, mediación, docencia).

Se concibe que la acción de todo sujeto está determinada por sus representaciones (Pozo, 1989).

Jean Clandinin y Michael Connelly establecen que “las acciones didácticas son acciones de conocimiento. Son al tiempo expresión y origen del conocimiento personal del actor... De ahí nuestro término conocimiento práctico personal”.

Las teorías en acción, tal como fueron definidas, constituyen un tipo especial de representación social, las cuales son “sistemas cognitivos que poseen un lenguaje y una lógica particulares...de ‘teorías’, de ‘ciencias’ sui generis, destinadas a descubrir la realidad y a ordenarla” (Moscovici, 1969). Su función proviene de que son compartidas a nivel de una misma comunidad por lo que se refiere a “representaciones colectivas”, como las religiones y los mitos, a cuyo estudio se dedicó Durkheim, oponiéndolas a las “representaciones individuales” que entran en el campo de la psicología. Las representaciones sociales tienen una doble función: hacen que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible. (Farr, 1993).

El concepto de representación social ha sido esbozado por Moscovici, en el campo de la psicología social, pero también se utilizó en la teoría de Piaget en el campo de la psicología genética.

Según Jodelet, las representaciones sociales se presentan bajo formas variadas: imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y los individuos; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos. En síntesis, es una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social. La intervención de lo social se produce de varias maneras: a través del contexto en el que se sitúan individuos y grupos, a través de la comunicación que se establece entre ellos, a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural.

Esta noción está ubicada en un punto de intersección entre lo social y lo psicológico.

Aquello que se denomina habitualmente “conocimiento espontáneo”, “conocimiento de sentido común” o “pensamiento natural”, que se constituye a partir de la experiencia y modelos de pensamiento que se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social, es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, que permite actuar sobre la realidad, por cuanto se trata de un conocimiento práctico.

Jodelet define a la representación social como “una forma de conocimiento específico, es el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido más amplio, designa a una forma de pensamiento social”. De este modo, la representación se define

siempre por un contenido: informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc. Este contenido se relaciona con un objeto (la enseñanza, la educación, el trabajo, etc.). Representar es la reproducir mentalmente otra cosa: persona, objeto, idea, etc, por cuanto está relacionada con el símbolo (ambos remiten a otra cosa).

Según lo anterior, la representación tiene un carácter significante: restituye de modo simbólico algo ausente, puede sustituir algo que no está presente, siempre significa algo para alguien y hace que aparezca parte de interpretación de quien la formula. En este sentido, toda interpretación es una construcción, una creación individual y colectiva.

En el contexto de una práctica profesional, las personas de una profesión determinada interactúan con el mundo físico y social a través de una serie de representaciones sociales, que serían esquemas o conceptos socialmente generados y compartidos y constituirían un conocimiento ingenuo o de sentido común (Farr y Moscovici, 1993).

- Las teorías en acción como un tipo de conocimiento práctico. Las prácticas profesionales

La práctica es “una acción intrínsecamente instrumental, en donde la teoría se halla interna y conceptualmente relacionada con la propia acción” (De Castell y Freeman, citados por Schon). Una práctica se desarrolla siempre en un contexto, y en el caso de las prácticas profesionales, en relación con una comunidad de prácticos.

Las teorías en acción son entonces, un tipo de conocimiento socialmente elaborado y compartido por una comunidad de prácticos. Diversos autores han abordado el tema realizando múltiples distinciones que permiten ampliar el concepto.

Argyris y Schon sugieren que en el caso de la práctica de los profesionales el conocimiento relevante para la acción es tácito en general y se desarrolla con la práctica. Distinguen entre “teorías expuestas”, el conocimiento que una persona reproduce cuando se le pide que justifique sus acciones, y “teorías en uso”, referidas a las estructuras del conocimiento que guían las acciones, y que debido a lo diferentes contextos en los que ambas se desarrollan en la vida profesional, puede que no haya excesiva correspondencia entre ambas.

Elbaz establece, en forma complementaria, que el enfoque interpretativo permite que esta distinción entre teorías expuestas y teorías en uso se constituya en un rasgo necesario del conocimiento del profesor, dado que tal conocimiento se desarrolla en un contexto. En otros términos, conducta y pensamiento son inseparables.

Schon plantea que la relación entre la competencia en la práctica y el conocimiento profesional debe partir de la indagación de aquellos aspectos que se pueden aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir, de la competencia por la que en realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la

práctica independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.

Siguiendo a Schon, el arte es una forma de ejercicio de la inteligencia, un tipo de saber, aunque diferente en aspectos cruciales de un modelo estándar de conocimiento profesional. No es intrínsecamente algo misterioso, es riguroso en sus propios términos y es posible aprender mucho de él, estudiando detenidamente el nivel de ejecución de los prácticos especialmente competentes.

“La preparación de las facultades de derecho tradicionalmente se ha planteado entre sus objetivos el de conseguir que sus estudiantes "piensen como abogados"; estos centros fueron pioneros en la utilización del método de casos. No obstante, se han visto en la necesidad de desarrollar competencias que vayan más allá del simple hecho de pensar como abogados: capacidad para las tareas procesales, las relaciones con el cliente, la negociación, la defensa y la ética profesional” (Schon, 1989).

En la preparación para las Bellas Artes el conocimiento profesional, en el sentido de los contenidos proposicionales de la ciencia aplicada y el saber, ocupa un lugar secundario, ya que lo más importante es el aprender haciendo. Este aspecto fue descrito por John Dewey como la “disciplina básica o inicial”: saber cómo emprender el logro de los fines, hacer aquello en lo que buscan convertirse en expertos, iniciarse en la tradición de la práctica.

Desde una perspectiva general, Schon utiliza el término arte profesional para referirse a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas. Lo más importante es que no depende de la capacidad para describir lo que sabemos cómo hacer o para albergar concientemente en nuestra mente el conocimiento que revelan nuestras acciones.

Gilbert Ryle, citado por Schon, plantea que “lo que distingue una actuación razonable de una irracional no es su parentesco sino su procedencia, y esto vale para una actuación de tipo intelectual como para una de tipo práctico. 'Inteligente' no puede definirse en términos de 'intelectual', ni 'saber cómo' en términos de 'saber qué'; 'pensar en lo que hago' no implica 'pensar qué hacer y a la vez hacerlo'. Cuando hago algo de manera inteligente...estoy realizando una sola cosa y no dos. Mi ejecución tiene una manera o un procedimiento especial, no unos antecedentes especiales” (1949).

Ryle distingue dos tipos de conocimiento bien diferenciados: un saber declarativo, que describe cosas que sabemos y podemos expresar verbalmente, y un saber procedural, que está constituido por habilidades efectivas, cosas que se saben hacer, normalmente de modo automático, aunque no siempre se las puede describir verbalmente.

Hainer definió este "saber más de lo que podemos decir" en términos de lo que Polanyi denominó conocimiento tácito.

Según Schon, “**conocimiento en la acción**” se refiere a los tipos de conocimientos que se revelan en las acciones inteligentes, observables o no; en ambos casos, el conocimiento está en la acción. Se revela a través de una ejecución espontánea y hábil, y no es explícito verbalmente, si bien mediante la reflexión y la observación sobre las propias acciones, es posible realizar una descripción del conocimiento tácito que está implícito en ellas. Las descripciones pueden ser de distinta clase, en función de nuestros propósitos y de los sistemas lingüísticos de descripción al alcance. Podemos hacer referencia a la secuencias de las operaciones y los procedimientos que ejecutamos; a los indicios que observamos y a las reglas que seguimos; o a los valores, estrategias y supuestos que constituyen nuestras "teorías" de la acción.

Más allá del lenguaje que se utilice, las descripciones del conocimiento en la acción son siempre construcciones, intentos de poner en forma explícita y simbólica un tipo de inteligencia que comienza siendo tácita y espontánea. La actividad de conocer sugiere la cualidad dinámica del conocer en la acción que, cuando se describe, se convierte en conocimiento en la acción.

El conocimiento en la acción es dinámico, mientras que los hechos, procedimientos, reglas y teorías son estáticos.

"**Reflexión en la acción**" se refiere a una acción de pensar que sirve para reorganizar lo que se está haciendo mientras se lo está haciendo, sin interrumpirlo. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción, afectando lo que se hace tanto en la situación inmediata como en otras que se juzgen similares.

La distinción entre reflexión y conocimiento en la acción puede resultar sutil. Un buen práctico ajusta sus niveles de respuesta a las variaciones que se producen en los fenómenos, desplegando un repertorio de imágenes de contextos y de acciones. Sin embargo, un buen práctico puede integrar la reflexión en la acción en simultáneo con la tranquila ejecución de una tarea en curso.

Igual que el conocimiento en la acción, la reflexión en la acción es un proceso que se puede llevar adelante sin ser capaces de decir lo que se está haciendo. Una cosa es ser capaz de reflexionar en la acción y otra distinta es ser capaz de reflexionar sobre nuestra reflexión en la acción, de manera de producir una descripción verbal de ella.

Feldman caracteriza al “conocimiento práctico” de forma muy similar al conocimiento en la acción de Schon; afirma que “no es sólo conocimiento derivado de la experiencia, sino que es utilizado para la resolución de problemas prácticos que *exigen juicio práctico*. Pero, en nuestras formas habituales de hablar, es corriente la identificación del saber de aquellos que desarrollan directamente la enseñanza con el ‘conocimiento práctico’ y la del saber de los especialistas...con el ‘conocimiento teórico’. Yo no veo ningún motivo que sostenga seriamente esa distinción”. ...”Si Schon está en lo correcto, y creo que en esto lo está, una aproximación práctica no es impropia de una tarea profesional. Por el contrario, parecería ser una capacidad muy

desarrollada en los expertos" (Feldamn, 1999).

"**Práctica profesional**" es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten, en palabras de Dewey, las tradiciones de una profesión. Comparten convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos. Sus prácticas se estructuran en términos de formas particulares de unidades de actividad (casos, clases, visitas a pacientes).

Los miembros de una profesión se diferencian entre sí en las particulares experiencias y perspectivas que aportan a su trabajo y en sus estilos de actuación; pero comparten lo que Geoffrey Vickers denomina "sistema apreciativo": valores, preferencias y normas que sirven para la acción y determinan lo que constituye una conducta profesional aceptable.

El conocimiento en la acción de determinadas profesiones está inmerso en el contexto estructurado a nivel social e institucional que comparte una comunidad de prácticos. El conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por sus sistema de valores.

Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, un práctico competente se preocupa por los problemas instrumentales, es decir, encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines. Vista desde esta perspectiva, la competencia profesional consiste en la aplicación de teorías y técnicas derivadas de la investigación sistemática, a la solución de problemas instrumentales de la práctica. Desde la perspectiva de Schon, el arte profesional se entiende en términos de reflexión en la acción y desempeña un papel central en la descripción de la competencia profesional.

El práctico reacciona ante lo inesperado reestructurando algunas de sus estrategias de acción, teorías de los fenómenos o modos de configurar el problema, inventando experimentos sobre la marcha para poner a prueba su nueva comprensión; **se comporta más como un investigador que trata de modelar un sistema experto que como el experto cuyo comportamiento está modelado.** A esta visión subyace una concepción constructivista de la realidad, por la cual las percepciones y creencias tienen su origen en los mundos que se configuran y terminan por aceptarse como la realidad.

Los prácticos poseen una forma particular, profesional, de ver su mundo y una forma de configurar y mantener el mundo según lo ven ellos. Cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales en tales situaciones, rehace una parte de su mundo práctico y con ello revela un proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica.

Se ha definido hasta este punto a las teorías en acción en el marco conceptual de la práctica profesional reflexiva, con la intención de encuadrar aquello que se entiende como "profesional competente". A continuación, se introducirán algunos conceptos específicos de la enseñanza como práctica orientada a la educación de adultos profesionales. Este orden del marco conceptual obedece a que los sujetos de investigación son profesionales avocados a las prácticas de la enseñanza en un contexto de educación de adultos profesionales.

- Las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza.

La enseñanza, según Tom (1984, citado por Contreras Domingo) "Es una práctica humana que compromete moralmente a quien la realiza o a quien tiene iniciativas respecto a ella"..." es una práctica social, es decir, responde a necesidades, funciones y determinaciones que están más allá de las intenciones y las previsiones individuales de los actores directos en la misma, necesitando atender a las estructuras sociales y a su funcionamiento para poder comprender su sentido total".

Esta definición de enseñanza destaca su compromiso con una práctica humana y social, la cual no sólo es producto de una estructura social sino también de un contexto simbólico y de circunstancias materiales. Tal como lo definiera Kemmis, la práctica de la educación es una forma de poder en manos de los maestros, tanto para la continuidad como para el cambio social.

Siguiendo a Carr, las relaciones que se establecen entre teoría y práctica son de índole dialéctica: las prácticas tienen sentido siendo teorizadas y las teorías tienen importancia social, histórica y material siendo practicadas.

Teoría y práctica son aspectos mutuamente constitutivos y dialécticamente relacionados. La teoría adquiere carácter educativo en la medida en que es corregida, mejorada y evaluada a la luz de sus consecuencias prácticas.

En relación con estas distinciones teoría- práctica, Feldman plantea "no es fácil distinguir en nuestro lenguaje educativo, 'teoría' y 'práctica'. En principio, 'práctica' designa acciones, una actividad dirigida a cambiar un estado de cosas, 'Teoría' designa un estado de conocimiento. Pero no puede pensarse en la práctica sin conocimiento. Como plantea Erickson (1989, p.214), existe una diferencia entre 'conducta' y 'acción'. La acción es la conducta más las representaciones del sujeto sobre el sentido y la dirección de lo que hace. Y es la acción, no la conducta, el objeto de la teoría social" (Feldman, 1999).

Si la enseñanza se concibe como "la elaboración de estrategias para entender y acortar las distancias entre las condiciones de realidad y las aspiraciones educativas" y "la didáctica como disciplina que explica los procesos de enseñanza para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas" (Contreras Domingo), es necesario conocer previamente el funcionamiento de la realidad, no para derivar

proposiciones tecnológicas sino para comprender cómo actúa una realidad que se quiere transformar.

"Práctica docente", según Achilli, se refiere al trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, adquiriendo una significación para la sociedad como para el propio maestro. Trabajo que va más allá de la práctica pedagógica, involucrando una compleja red de actividades y relaciones que la traspasa.

Comprender como funcionan las prácticas de la enseñanza requiere adentrarse en el entramado de intercambios que realizan profesores y alumnos y en las perspectivas y significados que tienen de lo que allí ocurre, de lo que les exige la situación y de las acciones que se emprenden. En términos de Contreras Domingo "la significación es el núcleo de la cuestión, el medio de la enseñanza y el aprendizaje, que también es el mensaje"...."La realidad social del aula es construida a través de la propia interacción y negociación continua de los participantes".

Docentes y alumnos construyen un marco de interpretación que guía el comportamiento en el aula. Las condiciones de intercambio se negocian en el contexto de la situación de enseñanza, en el cual el profesor se implica en calidad de agente social y no de instructor o aplicador de tecnologías.

Según Klafky, la dimensión social- interactiva de la enseñanza se entiende "como un proceso en el que los alumnos han de adquirir, con la ayuda de los enseñantes, conocimientos y métodos de conocimiento, posibilidades de percepción, de configuración, de enjuiciamiento, de valoración y de acción cada vez más personales, para enfrentarse de forma reflexiva y activa a su realidad histórico-social"... "En los procesos entendidos de este modo, los profesores pueden y deben realizar constantemente sus propios procesos de aprendizaje gracias a las interacciones con los alumnos", idea coincidente con la de Giroux respecto a los profesores como intelectuales capaces de desarrollar una comprensión sistemática de las condiciones que conforman, limitan y delimitan su acción.

La influencia educativa, es decir la enseñanza, es la ayuda prestada a la actividad constructiva del alumno, por lo cual es imprescindible ajustar esa ayuda a las vicisitudes de dicho proceso de construcción. Sin enseñanza es altamente improbable que se produzca la aproximación deseada entre los significados que construye el alumno y los significados que representan y vehiculan los contenidos escolares.

Edwards y Mercer describen a la educación como un proceso de comunicación que permite el desarrollo de contextos mentales a través de los cuales los diversos discursos educativos llegan a hacerse inteligibles para quienes los utilizan.

Todo discurso educativo se caracteriza por su dependencia contextual. El discurso educativo es un habla que se apoya en el acceso de los hablantes a marcos contextuales particulares e implícitos, que sólo es explícito para los iniciados en una determinada especialidad.

De acuerdo con lo anterior, el contexto es algo mental más que lingüístico o situacional, relativo a las personas y no una propiedad del sistema lingüístico o de las circunstancias físicas en que las personas se encuentran. En el discurso educativo, contexto se refiere a todo lo que los participantes en una conversación conocen y comprenden y ayuda a dar sentido a lo que dicen.

Tabachnick y Zeichner, en un estudio sobre la relación creencias-conductas de los profesores, crean el constructo "perspectivas" para la indagación de las mismas, definiéndolas como "un conjunto coordinado de ideas y acciones que utiliza una persona cuando trata una situación problemática". Ambos autores establecen que esta noción es similar a lo que Clark y Petersen denominaron "creencias y teorías implícitas" del profesor. Existe alguna diferencia desde el momento en que Tabachnick y Zeichner tratan la conducta de clase como una expresión de las creencias y teorías implícitas del profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Una práctica educativa "es una actividad intencional realizada concientemente que, como tal, sólo puede hacerse inteligible por referencia a los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos, y en el mejor de los casos parcialmente articulados en los cuales los practicantes dan sentido a sus experiencias". "Por lo tanto, los practicantes sólo pueden dedicarse a las prácticas educativas en virtud de su capacidad para caracterizar su propia práctica y estructurar las prácticas de otros de unas maneras que presuponen, un conjunto de creencias acerca de lo que están haciendo, la situación en que están operando y qué es lo que intentan conseguir. Estas creencias pueden ser más o menos coherentes y sistemáticas, y cuanto más coherentes y sistemáticas sean, más se parecerán a una teoría" (Carr, 1990).

Los docentes actúan bajo condiciones sociales, psicológicas e institucionales específicas en las cuales se encuadra su práctica de enseñanza, que determinan la construcción y utilización de sus propias teorías en lugar de modelos racionales en los programas de formación docente (Clark y Yinger, 1979; Huber y Mandl, 1980; Dreyfus, 1986; citados por García Jiménez, Eduardo).

Estas teorías, que se han estudiado unidas a conceptos tales como "subjetivas, implícitas, ingenuas, privadas", representan sistemas de cognición de los profesores comparables estructuralmente a las teorías científicas; las teorías subjetivas se conciben sirviendo para el mismo propósito a los profesores y a sus acciones que las teorías científicas a los investigadores. Sus componentes experienciales parecen proporcionar elementos útiles a la hora de elegir las propias estrategias de enseñanza (Huber y Mandl, 1982, citado por García Jiménez).

El pasaje o traslado de un sistema privado e implícitamente mantenido a una descripción explícita del esquema de referencia cognitivo, es el propósito de la mayoría de los programas de perfeccionamiento docente y constituye, según las nuevas líneas de la psicología cognitiva, el principal propósito del cambio conceptual, entendido como un proceso de cambio de las teorías personales implícitas por otras teorías explícitas y

científicas.

Las denominadas teorías implícitas se observan en los representantes de profesiones diferentes que adoptan un punto de vista específico ante una misma situación; tienden a juzgar los mismos hechos de manera distinta, y si desean ponerse de acuerdo deben comprender los puntos de vista del otro, deben intentar comprender cuáles son los modelos y los sistemas de valores que determinan su preferencia por un conjunto determinado de hechos y criterios, *convertir en explícitas sus estrategias cognitivas implícitas*, y hacerse con la manera en que cada uno comprende la formulación que el otro hace de la situación; la habilidad para lograr un acuerdo sustantivo dependerá de la capacidad para la *reflexión sobre el marco conceptual*.

Daniel Feldman establece que la investigación sobre el ‘pensamiento del profesor’ generó múltiples conceptos para categorizar y describir aquello que Schon denomina ‘acciones inteligentes’.

Al respecto, afirma que esa profusión expresaba la intuición que el conocimiento que es parte de la acción de enseñar se organiza de distintas formas y cumple diferentes funciones. Algunas, como ‘esquemas’, ‘planes’ o ‘rutinas’, expresan aspectos regulativos; otros definen núcleos generales de significado, como ‘metáforas’, ‘imágenes’, ‘creencias’, ‘perspectivas’; un tercer grupo se compone de categorías que agrupan principios organizadores ‘teorías intuitivas’, ‘teorías implícitas’, ‘teorías subjetivas’; por último, están los conceptos que definen el carácter general de este conocimiento, su orientación, y su imbricación con la experiencia personal.

De este tipo es el concepto de ‘**conocimiento práctico**’, una forma de conocimiento que se actúa, incorporado en la acción, o bien el conocimiento en la acción de Schon. Este conocimiento, a diferencia del conocimiento técnico que constituye una aplicación de reglas derivadas de un conocimiento de base, es producido en un contexto y sólo puede ser comprendido como respuesta a sus exigencias.

Elbaz, citada por Feldman, establece que el ‘conocimiento práctico’ se organiza de tres maneras:

- Reglas de la práctica: enunciados simples, breves, claramente formulados de qué hacer o cómo hacerlo en una situación particular que ocurre frecuentemente en la práctica.
- Principios prácticos: afirmación más amplia e inclusiva que la regla; dan forma a los propósitos de un modo reflexivo.
- Imágenes: los sentimientos, valores, necesidades y creencias del profesor se combinan en afirmaciones breves y metafóricas de cómo debería ser la enseñanza y ordenan la experiencia.

Feldman define a ‘esquemas’ como unidades molares relativamente complejas que contienen conocimiento –“saber qué”- e información procedural sobre el uso de ese conocimiento- “saber cómo”. Los profesores con experiencia tienen principios y normas que guían su práctica, los cuales se revelan, a veces indirectamente, por medio de

entrevistas; además, mantienen imágenes de la "buena enseñanza", que se expresan frecuentemente a través de metáforas. En este sentido, las teorías implícitas son normas y principios de la práctica derivados de su propia experiencia como docentes (Morine-Dershimer), que guían su interpretación y reflexión sobre las actividades de enseñanza.

El supuesto fundamental respecto a las teorías en acción en la enseñanza, se refiere a la idea que los profesores son profesionales que hacen juicios razonables en ambientes altamente complejos e inciertos, y que su práctica se guía por sus pensamientos, juicios y creencias, conocimientos que se traducen en acciones (Borko y Shavelson).

En forma complementaria a los autores antes citados, Marrero Acosta plantea que el conocimiento del profesor no es científico, ni exclusivamente personal, ni solamente práctico: es experiencial. Es, más bien, una representación individual basada en experiencias culturales y sociales. Marrero Acosta define "representación" como las elaboraciones que las personas construyen a partir de una serie de experiencias con base cultural y social. Para este autor, representación y teorías implícitas son términos sinónimos.

El concepto que interesa a los fines del tema de investigación es el de *socioconstructivismo*: los profesores construyen su conocimiento, y esa construcción, aún siendo personal, está directamente relacionada con el contexto en el que se produce.

Así, el docente es un sujeto epistemológico capaz de generar y examinar teorías acerca de y para su propia práctica. Una teoría está representada normalmente de forma implícita, pero puede ser explicitada de diversas maneras (verbal, gráfica, pictórica) aplicando diversas técnicas de reconstrucción (recuerdo estimulado, biografías, narraciones, reflexión, cuestionarios, entrevistas). Según este autor, los profesores generan escenarios mentales o modelos mentales, marcos interpretativos flexibles, construidos en función de las demandas de las tareas y de las representaciones más estables. Algunos postulados de este autor resultan de interés a los fines del tema de investigación: "La reflexión es un mecanismo de explicitación" y "las teorías implícitas sirven como marco de referencia y guías orientadoras de la acción, la práctica educativa".

- Las prácticas de la enseñanza orientadas a la educación de adultos profesionales.

Así, los destinatarios de la educación no formal en el contexto de esta tesis, son adultos, profesionales liberales, que asisten a programas intensivos de duración media para obtener una certificación, sujeta a normativas codificadas (planes de estudio, requisitos, etc.) La obtención de esta certificación acredita la obtención de unas ciertas habilidades laborales, con un objetivo funcional, lo cual asimila a este tipo de

programas con la **“formación ocupacional”**. Este término se refiere a las actividades dirigidas a la obtención de destrezas y habilidades dentro de una profesión determinada, mientras que “profesión” se define como la capacidad de ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines (López Palma, Fernando).

La enseñanza de la mediación se encuadra dentro de la **educación de adultos profesionales**, dentro del espectro de la enseñanza de post-grado, en el ámbito de las universidades, y dentro del espectro de la reconversión y perfeccionamiento, en el ámbito de la educación no formal. En este último ámbito, esta reconversión tiene como fin proporcionar a los profesionales los medios para estructurar sus experiencias, para aumentar su conocimiento, creencia razonada, comprensión de situación y autonomía, esto es, los medios que posibiliten una toma de conciencia de los razonamientos prácticos que guían los propios actos y su estructuración.

Esta toma de conciencia permitiría a los profesionales evaluar las premisas del argumento práctico que sustentan las propias prácticas. Ahora bien, la reconversión y perfeccionamiento de profesionales está referida siempre a un determinado campo disciplinar, pero el conocimiento y la comprensión de un tema o contenido no se enseña con el fin que la persona sea un especialista en ella, sino para aumentar la capacidad de comprender su mundo, influir en él y liberarse de las fuerzas opresoras del dogmatismo, el estereotipo y los convencionalismos.

El propósito estaría encaminado a liberar o abrir la mente: no sólo se debe conocer el contenido sino también conocer con un estilo que libere, y, lo que es más importante, ambos aspectos forman parte del contenido que se enseña.

La reconversión y perfeccionamiento de profesionales es un tipo específico de educación de adultos, por lo cual comparte con ésta algunas características genéricas. La educación de adultos es concebida como un aprendizaje culturalmente mediado por una comunidad y por una práctica social donde el cambio surge de la deconstrucción de la propia práctica, esto es, el análisis de las prácticas a partir de la integración de teoría, práctica e investigación, por un lado, y lo histórico-social, lo político-administrativo y lo académico, por otro lado, aspectos que Usher y Bryant plantean como "vértices de un triángulo cautivo", definido por la escisión generada entre teoría, práctica e investigación. Según estos autores, las condiciones para el cambio de las prácticas surgen de la integración de estos vértices y de la consideración de la teoría y la práctica como aspectos vinculados a partir de una relación interactiva y no causal.

Una parte importante del contexto en el cual se desarrollan las teorías en acción de los docentes que constituyen los sujetos de investigación de esta tesis, es el correspondiente a la educación de adultos.

La expresión educación de adultos designa la totalidad de procesos organizados de educación, sea cual sea su contenido, nivel y método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, gracias a las cuales, las personas consideradas adultas por la sociedad a

la cual pertenecen, mejoran sus competencias técnicas o profesionales, o les dan una nueva orientación (Conferencia de París, 1985).

La función de la educación de adultos, a los fines de esta tesis, consiste en “poner al día o conseguir una competencia profesional esencial” y “orientar a los adultos hacia la resolución de problemas personales y comunitarios y hacia nuevas maneras de proceder” (Lowe, 1976). Esto es, para adquirir una competencia profesional o técnica, para actualizarse en una profesión. Es un tipo de formación orientada hacia el trabajo, y que toma la forma de actualización, reconversión, renovación de los conocimientos de tipo profesional.

La educación de adultos se organiza según criterios (tipo de metodología, reconocimiento de la titulación, lugar de desarrollo, diferenciación del tiempo de dedicación), y según modalidades (formal, no formal, informal, reglado-no reglado, presencial- a distancia, recurrente, alternancia). La modalidad no formal utiliza métodos didácticos que por lo general no son tradicionales y la titulación o capacitación no se homologa por las instituciones académicas.

Jaume Trilla define el concepto de “educación no formal” como “todas aquellas instituciones, actividades, medios, ámbitos de educación que, no siendo escolares, han sido creados expresamente para satisfacer determinados objetivos educativos” y “el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado”.

Este mismo autor establece las características propias de la educación no formal:

- Puede atender cualquier tipo de **objetivo** educativo. En el caso de esta tesis, es la formación, reciclaje y promoción profesional.
- La población educacional (**destinatarios**) es una clientela mucho menos homogénea que la de la educación formal. Supone una participación voluntaria, la cual se origina a partir de intereses y necesidades personales.
- Los **educadores** suelen ser tanto profesionales con una formación pedagógica general y además muchas personas que han recibido sólo una preparación ad hoc en forma de cursillos y seminarios de corta duración. El personal docente suele estar constituido por profesionales de las ramas y especialidades correspondientes.
- Los **contenidos** suelen ser más funcionales y de carácter menos abstracto e intelectualista que los de la educación formal. Suelen acoger contenidos presentes en la cultura (entendida en sentido amplio).

- Distintos tipos de conocimiento en el desarrollo de las prácticas de la enseñanza. Saber sabio, saber a enseñar y saber enseñado.

En la presente tesis se ha definido el problema de investigación como el modo en que profesionales lograban transformar a los contenidos de su especialidad en un contenido enseñable y desarrollar una enseñanza de calidad.

Se consideró pertinente utilizar las ideas de Chevallard en relación con los términos “saber sabio”, “saber a enseñar” y “saber enseñado”, ya que cuando se hacía referencia a conocimiento “experto, especializado, disciplinar”, se estaba considerando a aquello que Chevallard denomina “saber sabio”: *saber tal cual es formulado en su disciplina de origen, esto es, antes de iniciar su aprestamiento en pos de un tratamiento didáctico fuera de la comunidad de origen.*

Según este mismo autor, algunos “saberes sabios” se transforman en “saberes a enseñar”, al ser seleccionados y reacondicionados para introducirlos en la enseñanza. (por ejemplo, a través de la formulación de programas).

“Saber enseñado” se refiere a aquel que alcanza un sistema específico de enseñanza y es introducido al sistema didáctico (alumno, docente, saber), es el saber tal como es efectivamente enseñado.

Chevallard define estos conceptos en su teoría de la transposición didáctica, con la cual intenta dar cuenta de los procesos de transformación que sufren los saberes en su pasaje desde instituciones (generalmente científicas) donde fueron producidos hasta alcanzar finalmente las instituciones didácticas. Es decir, los caminos que van desde un saber “sabio” un saber “a enseñar”, hasta alcanzar un saber “enseñado”. En esta teoría, se asume que los saberes no pueden permanecer idénticos que en sus contextos de origen, ya que las condiciones que regulan los sistemas de enseñanza son muy distintas que las vinculadas a otros ámbitos y a aquellos vinculados con la producción científica.

El pasaje del campo disciplinario al campo educativo implican modificaciones necesarias para los fines de uso didáctico.

Chevallard plantea que “Todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar”. Define a la “textualización del conocimiento” como aquel proceso por el cual se determinan y organizan los saberes a los fines de su tratamiento didáctico; la textualización es la guía de la acción de un docente, los contenidos a se enseñados y su organización no dependen enteramente de él, le llegan pre-modelados. La textualización deja fuera la historia de los saberes, a qué problemáticas respondieron y qué nuevos problemas originaron. La textualización del saber implica, entre otros, dos tipos de procesos: el primero, la delimitación de conocimientos parciales, que aparecen conformando discursos autónomos, adquiriendo autonomía en el proceso de textualización, convirtiendo lo que en la disciplina de origen es un campo complejo de interrelaciones conceptuales en una multiplicidad de saberes

inconexos. El segundo, la descontextualización del conocimiento, consiste en la desinserción de la red de problemáticas que le dan su sentido completo.

Ahora bien, este proceso de transposición no es exclusivo de los ámbitos académicos de enseñanza, ya que, “No es sólo en el ámbito de las prácticas de la enseñanza y de los enseñantes donde las ‘teorías’ son traducidas, modificadas, reinterpretadas y, muchas veces, alteradas, deformadas o hipersimplificadas. Esto también ocurre en las instancias de intermediación de los equipos técnicos y de especialistas en un proceso que tiene similitudes con el que Moscovici y Hewstone atribuyen a la transformación de la ciencia en sentido común” (Feldman, 1999).

Moscovici y Hewstone plantean la existencia de tres procesos externos por los cuales se recicla a la ciencia en sentido común: la personificación, por el cual se reintroducen en una teoría determinada los factores personales de significado; la figuración, por la cual los conceptos se transforman en cuasi-metáforas; y la ontización, por la cual las descripciones se transforman en explicaciones.

En relación con los educadores, en esta tesis se los caracterizó como especialistas en el área de las Ciencias Jurídicas, ya que por su práctica profesional y su titulación, se encuentran más cerca, en el continuo de la transposición, de aquello que se ha definido como “saber sabio”, o dicho de otra forma, poseen conocimientos más firmes, sistemáticos en su área de especialidad que en el campo didáctico o en instituciones educativas.

Hasta este punto se ha recortado progresivamente el objeto de investigación con el correspondiente detalle de los conceptos involucrados. Hasta ahora, se ha intentado conceptualizar las “teorías en acción”, en relación con las prácticas de la enseñanza efectuadas por profesionales. En este punto, resulta pertinente realizar algunas especificaciones respecto a las características de los sujetos unidad de análisis desde la perspectiva propia de la epistemología de la disciplina en la cual fueron formados para su profesión, la abogacía y la mediación, y la contextualización de estas disciplinas en las Ciencias Jurídicas y éstas en las Ciencias Sociales.

- El conocimiento en las Ciencias Sociales y las Ciencias Jurídicas. La didáctica de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Jurídicas. La conceptualización de la mediación

Se ha ubicado a la mediación como un contenido específico dentro de las disciplinas jurídicas, y a éstas dentro del contexto más general de las ciencias sociales.

En términos de Piaget, la epistemología de las “ciencias del hombre” presentan una dualidad de análisis: la epistemología de la ciencia o disciplina y la epistemología del sujeto analizado por esa ciencia o disciplina. Es en este segundo aspecto en el que está centrado el interés de esta investigación.

Las ciencias sociales en general procuran acrecentar la capacidad de comprensión/explicación de los procesos sociales. Para ello deben plantear y resolver la relación a establecer entre el pensamiento acerca de lo general, nomotético, que permitirá formular leyes, y la conceptualización de lo individual, idiográfico, que toma en cuenta sólo lo propio y único de cada proceso social (Camilloni, 1994).

Una característica actual de las ciencias sociales y de su conjunto es el presentar desarrollos simultáneos que corresponden a diferentes enfoques y teorías, sin que exista un paradigma o un programa de investigación científica que se pueda considerar predominante o que se proyecte a corto plazo con posibilidad de ser aceptado como tal por las comunidades científicas.

Considerando a las ciencias de la educación en el contexto más amplio de las ciencias sociales, y a la didáctica como una teoría de la práctica de la enseñanza, resulta pertinente hacer algunas citas históricas. Durkheim proponía llamar a la pedagogía una “teoría práctica”, haciendo referencia tanto al saber como a la acción y admitiendo la coexistencia de juicios de hecho y de juicios de valor, y admitiendo que el espacio donde se desarrolla el discurso pedagógico es intermediario entre la práctica y la ciencia. El status epistemológico de la pedagogía es incansablemente controvertido. En tanto que el discurso sobre la práctica no se confunda con esta práctica, el discurso pedagógico elabora y transmite un saber que no es el saber-hacer (capacidad de hacer, habilidad, sentido práctico), sino un saber que toma su hacer y su saber-hacer como objeto, y especula sobre la pertinencia y la coherencia de las decisiones que se deben tomar tanto en el nivel de los fines como en el de los medios (Ferry, 1990).

La **didáctica** es, en consecuencia, también una ciencia social, estructurada en torno de algunos supuestos básicos, hipótesis y conceptos comunes a más de una teoría científica y centrada en una peculiar definición de su objeto de conocimiento y acción: la enseñanza como procesos mediante el cual docentes y alumnos no sólo adquieren algunos tipos de conocimiento sin calificar, sino como actividad que tiene como propósito principal la construcción de conocimiento con significado. La teoría didáctica no es autónoma, ya que en ella confluyen aportes de todas las ciencias sociales y de otras ciencias.

Así, el objeto de estudio de la didáctica de las ciencias sociales es la enseñanza de las ciencias sociales, y el objeto de estudio de una didáctica de las ciencias jurídicas, la enseñanza de las ciencias jurídicas.

La didáctica debe proceder a una doble ruptura: con la “didáctica espontánea” de los docentes y con el “conocimiento espontáneo”, y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general, de la que son portadores docentes y alumnos (y que de ninguna manera son “naturales”). Como afirman Bachelard y luego Boudieu, las prenociones y nociones científicas se confunden en el conocimiento de lo social, pero deben ser separadas o diferenciadas, al menos, aunque ambos tipos de nociones puedan llegar a coexistir en un mismo sujeto (Camilloni, 1994).

Piaget clasifica a las ciencias del hombre, o ciencias humanas, término que en este trabajo se utiliza como sinónimo de ciencias sociales, de la siguiente forma:

- **Ciencias nomotéticas:** son aquellas disciplinas que tienen por objeto las actividades del hombre y por finalidad la búsqueda de “leyes”, éstas en su carácter de relaciones funcionales susceptibles de verdad o de falsedad en cuanto a su adecuación a lo real. Los métodos se basan en observaciones sistemáticas, experimentaciones expresables en términos estadísticos, o bien en combinaciones de deducción y experiencia. Se ubican en esta categoría: la sociología, la antropología cultural, la psicología, la estética experimental, la lingüística, la economía política, la econometría, la demografía, la cibernética, la lógica simbólica y la epistemología científica.
- **Disciplinas históricas en sentido amplio:** tienen por objeto la reconstitución e interpretación del pasado, lo cual no implica la búsqueda de leyes. Se ubican en esta categoría la historia, la filología, la crítica literaria, disciplinas interesadas en encontrar filiaciones causales.
- **Disciplinas filosóficas:** tienen por objeto la búsqueda de lo absoluto o el análisis de la totalidad de la experiencia humana. Se ubican en esta categoría la moral, la metafísica, la teoría del conocimiento.
- **Disciplinas jurídicas:** tienen por objeto el problema de las normas y las leyes, entendiendo por tales a un sistema de atribuciones y obligaciones, no de hechos y explicaciones causales. La interpretación y aplicación del derecho implican un conjunto de procedimientos lógicos, sistema que se aproxima al constructivismo lógico, desde el punto de vista formal, pero sin necesidad interna en cuanto a los contenidos (ej: una ley votada en un parlamento es válida en función de la constitución que otorga este derecho al parlamento). En un sistema formal como éste, las normas en juego no son las de lo verdadero y lo falso, sino que incumben a otros valores (económicos, morales, etc), codificados en forma de atribuciones y obligaciones. Desde una perspectiva interdisciplinaria, dentro de estas disciplinas, se destaca la importancia de la sociología jurídica, que no se ocupa por sí misma de la “validez” de las normas, sino que las considera sólo en la medida en que son “reconocidas” por la sociedad, lo cual equivale a distinguir el punto de vista del sujeto (que reconoce esas normas), y el punto de vista del observador, quien comprueba y procura explicar los hechos de reconocimiento y las consecuencias causales que entrañan.

A los fines de la presente tesis, se utilizará en término Ciencias Jurídicas o Derecho en forma indistinta, con intención de simplificar, pero asumiendo que las Ciencias Jurídicas involucran en la actualidad un amplio espectro de conocimientos que trasciende aquello que se denomina Derecho.

Dado que los sujetos de investigación son docentes de profesión abogados, es decir, formados dentro de aquello que se ha definido como Ciencias Jurídicas, resulta adecuado definir algunos términos y aspectos de esta disciplina, que pueden resultar útiles para lograr una comprensión adecuada de su propia formación profesional de origen, y de la forma en que la misma puede influir en su visión del mundo y de las prácticas de enseñanza.

Derecho puede ser definido desde varias perspectivas, desde la visión de autores especialistas en esta disciplina:

- Positivismo: la ciencia del derecho es la ciencia del conjunto de normas, con independencia de contenidos y determinaciones, “puesto” por alguine en relación con un grupo social determinado.
- Jusnaturalismo: derecho es un orden positivo de normas, en la medida de su adecuación a otro orden ideal, cuyo origen puede ser la voluntad divina, la voluntad de la naturaleza o la esencia misma de las cosas.
- Realismo: el objeto central de la ciencia jurídica son las conductas humanas producidas socialmente.
- Teoría crítica: derecho es una práctica social específica, en la que están expresados históricamente los conflictos, los acuerdos y las tensiones de los grupos sociales que actúan en una formación social determinada.

Dentro de esta última perspectiva, la de la teoría crítica, Foucault plantea que los dominios del saber pueden formarse a partir de las prácticas sociales, de tal modo que “Las prácticas judiciales- la manera en que, entre los hombres, se arbitran los daños y las responsabilidades, el modo en que, en la historia de Occidente, se concibió y definió la manera en que podían ser juzgados los hombres en función de los errores que habían cometido, la manera en que se impone a determinados individuos la reparación de alguna de sus acciones y el castigo de otras, todas esas reglas, o, si se quiere, todas esas prácticas regulares modificadas sin cesar a lo largo de la historia- creo que son algunas formas empleadas por nuestras sociedades para definir tipos de subjetividad, formas de saber y en consecuencia, relaciones entre le hombre y la verdad que merecen ser estudiadas” (Foucault, M.1991).

Más adelante este mismo autor afirma “Me propongo mostrar a ustedes cómo es que las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos objetos, conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además nuevas formas totalmente nuevas de sujetos y sujetos de conocimiento”.

En el caso de la presente tesis, la mediación se constituye en una práctica social que originó a partir de sí misma un conjunto de conceptos y técnicas que se estructuraron como un “saber a enseñar”, a través de programas de formación de mediadores, y originaron, entre otros, dos nuevos sujetos de conocimiento: los aspirantes a mediadores y los enseñantes de ese contenido especializado.

Resulta importante destacar que la concepción respecto al Derecho varía no sólo según la perspectiva sino también según aquello que algunos autores denominan “modelo”. Morello (1986), plantea la existencia de dos modelos de justicia: el “legalista-liberal”, caracterizado por una diferenciación entre el Estado y la sociedad, y un Poder Judicial ejercido de modo preferencial por los detentadores del saber jurídico; en este modelo los operadores jurídicos obedecen al carácter normativo de una justicia legalista, formal y lógica, deducida de reglas generales y de conceptos abstractos. Y el modelo de justicia “normativo-tecnocrático”, funcional, teleológico, instrumental, evolutivo y pragmático, en el cual el derecho se adapta, se resuelven situaciones particulares con la ayuda de reglas y valores generales preestablecidos, y se considera la posibilidad de consagrar nuevas reglas y valores. Las llamadas fórmulas híbridas (la mediación es una de ellas), se concibe dentro de éste último modelo de justicia.

Más allá de la definición de derecho o modelo de justicia que se propugne, el ejercicio de una práctica profesional en esta área del conocimiento implica el dominio de un conjunto de normas vigentes, reunidas orgánicamente en aquello que se denomina “códigos”; la codificación favorece la coherencia de todo el sistema jurídico, la adecuada aplicación del mismo y la conformación de un espíritu nacional; a su vez, puede provocar un estancamiento del derecho y una evolución no acorde con los cambios sociales de cada pueblo. El Código Civil Argentino tiene una clara influencia del Código francés, surgido de la filosofía enciclopedista y el pensamiento jurídico racionalista, que concebía al derecho como un producto de la razón humana que se concretaba en la ley.

La anterior concepción, se diferencia sustancialmente del derecho tal como es concebido por los países anglosajones (Gran Bretaña, Irlanda, Estados Unidos (salvo Luisiana), Canadá (salvo la provincia de Quebec) , Nueva Zelanda, Sud Africa y Australia. Estos países están regidos por aquello que se denomina “common law”, sistema jurídico cuyo fundamento está dado por el derecho consuetudinario, que ellos llaman “derecho común” o “common law”.

El sistema de “common law” es empírico ya que la labor del intérprete no consiste en razonar sobre los principios jurídicos para subsumir el caso presentado dentro de esa estructura y deducir la solución aplicable, sino en comprobar tanto la existencia de los hechos como la existencia de la norma aplicable a través de algún precedente relativo a un caso similar. Es estable, aún cuando no está escrito, y es simultáneamente evolutivo, ya que cada nuevo caso aporta su matiz propio acorde con la estimación cambiante de los valores sociales, constituyéndose también en un nuevo

precedente.

Si se considera el origen norteamericano de los primeros formadores en mediación que asistieron a nuestro país para formar mediadores locales, no debe dejar de considerarse que los mismos, más allá de su profesión, vivieron en una sociedad regida por el sistema de "common law", por cuanto su práctica profesional estaría condicionada por las características de esa forma de concebir el derecho. De tal modo que los mediadores que recibieron esa formación y luego la concretaron en nuestro país, realizaron una tarea de aprehensión de muchos aspectos provenientes de esas pautas culturales y las adaptaron a la realidad local.

De este modo, construyeron su propio "texto" o "discurso" en relación con el tema mediación en particular, integrando los esquemas propios de su formación tal como fue impartida en las actuales facultades de Derecho, con las ideas provenientes del "common law" y de una concepción de justicia más flexible, privada, y centrada en la resolución de problemas.

La mediación se refiere al tipo de contenido que se enseña, el "contenido a enseñar", en términos de Chevallard. Dado que el mismo constituye un contenido de enseñanza específico y relativamente nuevo, que se imparte en instancias de post-grado universitario, y en un grado menor en carreras jurídicas de grado, dentro del sistema educativo formal, así como también en instituciones de educación no formal, resulta de particular importancia definir, en esta primera introducción, qué se entiende por mediación, desde varias conceptualizaciones posibles:

"De modo que la base de la mediación es la negociación, y la tarea del mediador consiste en introducir algunas características especiales para modificar el enfoque basado en la confrontación, que plantea la negociación como campo de batalla, y orientarla hacia la solución del problema. El mediador ayuda a las personas a dialogar, evitando generar malentendidos, establece por lo menos relaciones de trabajo, aclara los problemas y busca soluciones aceptables para ambas partes. En teoría, las partes en conflicto deberían salir del proceso sintiéndose satisfechas porque todas sus necesidades e intereses han sido tomados en cuenta....."

(Acland, Andrew F., 1993, p. 32).

"La mediación es la intervención en una disputa o negociación, de un tercero aceptable, imparcial y neutral que carece de un poder autorizado de decisión para ayudar a las partes en disputa a alcanzar voluntariamente su propio arreglo mutuamente aceptable". (Moore, Christopher, 1995, pp.44-5).

"La mediación es una extensión del proceso de negociación en cuanto implica ampliar el regateo a un formato nuevo y usar a un mediador que

aporta variables y dinámicas nuevas a la interacción de los litigantes”.....” Un mediador *carece de poder de decisión autorizado*. Esta característica distingue al mediador del juez o el árbitro, designado por la ley o por un contrato para adoptar una decisión acerca de las partes sobre la base de normas sociales, leyes o contratos, más que los intereses específicos o los conceptos personales de justicia afirmados por las partes. La meta de la decisión judicial no es la reconciliación, sino una decisión acerca de la identidad de aquella parte que tiene razón”. (Moore, Christopher, 1995, p. 49), (La cursilla es del autor).

“ El sistema de mediación se caracteriza por crear un contexto más flexible para la conducción de disputas”.

“ Este sistema tiene una práctica generalmente formalizada en varias etapas, que varían según las escuelas de mediación, las cuales adscriben a diferentes fundamentaciones teóricas y crean sus propios modelos”.

“ Lo característico de los sistemas de mediación es la inclusión de una tercera parte, ‘el mediador’, que actúa para ayudar a las otras dos partes ‘disputantes’ a alcanzar un acuerdo, pero cuyas intervenciones no tienen la obligatoriedad de ser aceptadas por los disputantes”. (Suares, Marínés, 1996, p.50).

“ Stephen H. Giffis, en su Law Dictionary, considera a la mediación como un método para arreglar disputas fuera de un tribunal de justicia: ‘la interposición de un tercero neutral para que actúe como eslabón entre las partes’”.....(Lerer,Silvio, 1994).

"El mediador propone pero no resuelve el conflicto. Ayuda a que las partes lo resuelvan. Para ello, se necesitan además de condiciones naturales y culturales, una formación específica en la materia, que podrá involucrar aspectos tan alejados del derecho como la psicología, el análisis transaccional, conocimiento de las teorías de la decisión y del lenguaje gestual y no verbal, habilidad negociadora, capacidad para escuchar el discurso ajeno y de entenderlo, para encontrar los intereses de las partes enmascarados detrás de las posiciones. El mediador debe saber ir más allá, de lo que las partes dicen, para conocer sus verdaderas pretensiones y poderlas acercar”. (Lerer, Silvio, 1994).

“La mediación es, por principio y sobre todo, un *proceso* que trasciende el contenido del conflicto que se pretende resolver”. (Folberg, J. y Taylor, A., 1992, p. 27).

“ La mediación es una alternativa a la violencia, la auto-ayuda o el litigio, que difiere de los procesos de counseling, negociación y arbitraje. Es posible definirla como el proceso mediante el cual los participantes, junto con la asistencia de una persona o personas neutrales, aislan sistemáticamente los problemas en disputa con el objeto de encontrar opciones, considerar alternativas, y llegar a un acuerdo mutuo que se ajuste a sus necesidades. La mediación es un proceso que hace hincapié en la propia responsabilidad de los participantes de tomar decisiones que influyen en sus vidas. Por lo tanto, es un proceso que confiere autoridad sobre sí misma a cada una de las partes”. (Folberg, J. y Taylor, A., 1992, p. 27).

“ La mediación tiende a diluir las hostilidades al promover la cooperación a través de un proceso estructurado. Por el contrario, el litigio tiende a centrar las hostilidades y a hacer que la ira de los contendientes se intensifique hacia posiciones rígidamente polarizadas. El proceso jurisdiccional con su dependencia de los abogados como representantes de sus clientes, tiende a negar a las partes la oportunidad de asumir el control de su propia situación, y fortalece su dependencia en la autoridad externa”.

(Folberg, J. y Taylor, A., 1992, p. 29).

Las conceptualizaciones anteriores permiten definir algunas características propias de la mediación entendida como contenido de enseñanza: es un método alternativo al litigio, es un tipo especial de negociación facilitada por un tercero que carece de poder de decisión, es un proceso colaborativo basado en un enfoque orientado a la solución de problemas y no a la confrontación, respeta los intereses de las partes involucradas, quienes conservan el control sobre la situación y no lo delegan en una autoridad, es externa al ámbito judicial propiamente dicho, y el desempeño del rol de mediador requiere conocimientos provenientes de múltiples disciplinas.

Asimismo, y desde un encuadre más general, se destaca en estas primeras definiciones una importante diferenciación de la mediación respecto a otros procedimientos o métodos para resolver conflictos. Dado que la mediación se ha definido como un método de resolución de conflictos alternativo al litigio, es importante definir el término conflicto, ya que su precisión permitirá encuadrar conceptualmente aquello que se ha categorizado como “la mediación en tanto contenido de enseñanza” o “contenido a enseñar”, en términos de Chevallard.

Se entenderá por conflicto, a los fines de esta introducción, como una situación en la cual “dos partes tienen una relación de tal tipo en la que ambas procuran la obtención de objetivos que son, pueden ser o parecen ser para alguna de ellas, incompatibles “. (Entelman, Remo, 1991). En esta definición, se entiende que partes

puede referirse a personas, grupos, colectividades, familias, organizaciones, esto es, se centrará la atención en los aspectos sociales, políticos y antropológicos del conflicto y no en los psicológicos, lo cual implicaría ahondar en elementos subjetivos, si bien se acepta como supuesto que los cuatro aspectos constituyen una totalidad interrelacionada.

Entelman establece que, desde los primeros tiempos, las comunidades humanas crearon métodos para solucionar conflictos, los cuales han variado desde el uso de la violencia más extrema hasta las vías más pacíficas, citando los doce métodos históricamente detectables de resolución de conflictos, establecidos por Galtung en 1965: juegos de azar, oráculos, combate sin restricciones, guerra limitada, duelos verbales, duelos privados, duelos judiciales, debates, mediación y arbitraje, tribunales y votaciones.

Los métodos de resolución de conflictos pueden clasificarse a lo largo de un continuo, en uno de cuyos extremos se ubica la interacción entre las partes basada en la agresión u hostilidad extrema (guerra), y en el opuesto la interacción basada en la cooperación (negociación, mediación), con una amplia gama de instancias intermedias, entre las cuales se encuentra el sistema jurídico. Este modo de clasificación dio origen a la distinción entre “métodos adversariales de resolución de disputas” y “métodos no adversariales” (Alvarez y Gaibrois, 1991); éstos últimos se designan también como “enfoques orientados a resolver problemas”. (Acland, 1992).

El sistema jurídico es un método de resolución de conflictos de índole adversarial, mientras que la mediación constituye un método no adversarial.

“ El proceso adversarial es el del reconocimiento ficto, de los edictos en la tablilla del juzgado y de otras ficciones que permiten incluso seguir el juicio en rebeldía de una de las partes, y de cuya sentencia no surgirá en definitiva verdadera autoridad de cosa juzgada. Es el proceso judicial con sentencia que en última instancia es solamente verdad formal. Todo ello se da para posibilitar que el juez pueda resolver a favor de una pretensión que resulta favorable a una parte, y necesariamente ‘desfavorable’ a la otra”. (Alvarez y Gaibrois, 1991).

“ El sistema jurídico es también un método de resolución de conflictos que trata de excluir el uso de la violencia por los particulares””lo cual no quiere decir que excluya el uso de la violencia por el grupo social todo, es decir, por la comunidad”.....” De modo tal que no sólo estamos presentando el sistema jurídico como un método más de resolución de conflictos dentro del grupo estatal, sino como un método que pivotea en torno a la amenaza del uso de la fuerza o al uso mismo de esa fuerza cuando es indispensable” (Entelman, 1991).

Ahora bien este mismo autor afirma más adelante que “no siempre todo

conflicto tiene resolución posible en el sistema de regulación jurídica”, destacando, en forma indirecta, la necesidad de otros métodos idóneos para resolver conflictos por medios no judiciales.

“ El sistema legal, especialmente en su faz judicial, no busca solucionar los problemas (los de las personas concretas que se encuentran involucradas en un litigio determinado), sino que tiene un objetivo mucho más abstracto: ‘descubrir la verdad’; y averiguando la verdad no siempre se soluciona el problema, menos aún en forma rápida y económica, como le es necesario al común de la gente para dejar el conflicto atrás y poder así continuar con la vida normal”..... (Alvarez, G., Highton,E., Arianna, C., Gaibrois,L., 1991)

Una primera distinción encuadra a la mediación bajo lo que se ha ya definido como método no adversarial de resolución de conflictos, y más específicamente aún, como un método de “Resolución alternativa de conflictos”.

“ Con el nombre de ‘resolución alternativa de conflictos’ se intenta abarcar una amplia gama de procedimientos que tienen por finalidad solucionar en el menor tiempo y al menor costo posible las controversias jurídicas, no penales, que se generan continuamente en una comunidad”.

“ La solución se produce sin necesidad de que las partes deban recurrir al clásico combate judicial, esto es, al juicio tradicional ante los tribunales ordinarios”..... (Alvarez, Gladys y Gaibrois, Luis, 1991).

En resumen, estas distinciones permiten inferir la existencia de varias posibilidades en la resolución o abordaje de conflictos o disputas, clasificadas bajo dos grandes tipos: métodos adversariales y no adversariales de resolución de conflictos, siendo éstos últimos los que se designan como “resolución alternativa de conflictos”, entendiéndose que constituyen una alternativa al sistema jurídico tradicional y sus características.

Las características definidas inicialmente respecto a la mediación entendida como contenido de enseñanza, se amplían a partir de las aclaraciones anteriores: que es un método no adversarial de resolución de conflictos sociales entre partes, que excluye el recurso a la violencia directa o indirecta, que constituye un modo de resolver conflictos que no resulta novedoso en la historia de la humanidad, que su propósito es preservar las relaciones sociales entre los disputantes más que determinar quien tiene la razón.

A estas características de la mediación como contenido conceptual específico se le suman otras, determinadas por el desenvolvimiento histórico que la misma sufrió

desde su aparición en el contexto local hasta la actualidad. Estos diferentes momentos históricos se describen en el Anexo, delimitados en su mayoría por la aparición de normas legales que pautaban su práctica formal en contextos vinculados a profesiones jurídicas.

Antecedentes

Estado de la disciplina

Las primeras indagaciones respecto al estado del arte del tema teorías en acción de los docentes en la enseñanza de la mediación arrojaron como primeros resultados la inexistencia de trabajos previos en el tema específico (la primera indagación fue realizada en el año 1995-96). Aún en el caso de bibliografía obtenida de países extranjeros, puntualmente el tema relativo a los aspectos didácticos de los docentes encargados de enseñar mediación se circunscribía al perfil ideal de los mediadores, como una característica de tipo individual o personal (para ello se consultó el texto “Dispute Resolution Today- The Estate of the Art”, American Arbitration Association, New York, 1991).

Algunos manuales utilizados en cursos de entrenamiento de mediadores extranjeros, traducidos al castellano pero no publicados y consultados informalmente, establecían que un buen mediador debía reunir una serie de actitudes y capacidades tales como el respeto por la diversidad, la flexibilidad mental, la capacidad de escuchar y reformular las agresiones, analizar objetivamente los problemas y mantener la neutralidad durante el desarrollo del proceso de mediación. Establecía también que esas actitudes y capacidades debían haberse desarrollado como parte de su experiencia vital previa, ya que si no se las poseía de alguna forma, ninguna instancia de formación breve sería capaz de desarrollarla.

Si bien estas ideas se refieren a los mediadores que resultarían de un proceso de formación, se está describiendo indirectamente el perfil ideal de un docente que enseña ese contenido, como producto resultante de ese proceso. A su vez, las características de ese perfil están orientadas a cualidades que se estima que se adquieren como resultado de la experiencia vital, incluyendo en la misma a la formación académica o profesional, pero sin hacer especial referencia a ésta.

A partir del año 1997 comenzaron a publicarse una cierta cantidad de libros traducidos al castellano relativos al tema mediación; la totalidad de los relevados hacían referencia a la práctica de la mediación, su procedimiento técnico, las estrategias válidas según diferentes contextos de aplicación (familiar, patrimonial, comunitaria, escolar, conflictos raciales, etc), pero no se encontró alguna referencia a la didáctica de la mediación o estudios referidos a las prácticas de la enseñanza de mediadores abogados.

En función de lo anterior, y considerando el tema específico tal como fue encuadrado en la presente tesis, se comenzó a indagar respecto a posibles antecedentes de la enseñanza del derecho en general, ya que la mediación se concibe como un tipo de contenido enseñado por abogados.

El material que se encontró al respecto puede dividirse en dos grupos: uno de ellos, proveniente de abogados especialistas, con una clara orientación hacia la idea que la actual enseñanza del Derecho es una resultante de un particular desarrollo histórico de las ideas jurídicas en nuestro país, y otro grupo, proveniente del ámbito de la Carrera de Ciencias de la Educación que realizaron indagaciones respecto a las prácticas pedagógicas en el campo del Derecho.

Se ha considerado pertinente mencionar ambos tipos de antecedentes, ya que los primeros resultan muy útiles a los fines de considerar el particular tipo de formación que recibieron los abogados en sus respectivas Facultades, y la particular visión de su propia formación en relación con la práctica de la mediación.

- **Antecedentes en relación con la enseñanza del Derecho en la Argentina.**

María Isabel Seoane (1981), establece que en el año 1821 se funda, en la ciudad de Buenos Aires, junto con la Universidad, el Departamento de Jurisprudencia y otros cinco más. El Departamento de Jursiprudencia inició sus actividades con dos cátedras, una de Derecho Natural y de gentes y otra de Derecho Civil. La primera de ellas, con una orientación natural racionalista, basada en la historia y la tradición, y la segunda de ellas, con una orientación en la doctrina utilitarista, basada en la utilidad y conveniencia de las leyes para su aplicación.

En relación con estas ideas, Tau Anzoátegui (1987), plantea que el nuevo orden jurídico surgido en 1810, recogía el concepto absoluto de ley del derecho de tradición romana, aunque se reconocía que la autoridad de la cual emanaba esa ley era el pueblo y no un monarca; la ley se entendía como el resultado de un proceso abierto y reflexivo que se oponía a la arbitrariedad del gobernante o del magistrado. Este orden sufre una primera reformulación alrededor de 1822, con la conformación de un estilo jurídico fundado en pocas normas, claras y precisas, que no necesitasen interpretación y que sirviesen de guía al jurista y al ciudadano común para dirigir sus acciones y conocer sus derechos y obligaciones. En 1830 se realiza una nueva ampliación de las ideas jurídicas, con el aporte del romanticismo; Alberdi, en esa época, define al Derecho como “un elemento vivo y continuamente progresivo de la vida social”, siendo la filosofía el “espíritu de las leyes”. Más allá que las ideas jurídicas previas a 1853 recibieron influjos de múltiples modelos y de las necesidades del propio desarrollo histórico, el fundamento de las mismas se nutrió del espíritu tradicional y europeo, según Tau Anzoátegui.

En 1857, el plan de estudios del Departamento de Jurisprudencia aumenta los estudios teóricos (de tres años a cuatro años) y disminuye los prácticos (de tres años a dos). Ya en 1872 se crea la cátedra de Procedimientos, cuyos estudios tenían un año de duración y se realizaban una vez acabados los estudios teóricos; el plan de estudios, entonces, quedó conformado por cuatro años teóricos y un año de Procedimientos. En esa fecha, Antonio Malaver, citado por Tau Anzoátegui, define a la enseñanza de Procedimientos como “la exposición de las leyes procesales vigentes y comentarios de

acuerdo con el método, los principios y los elementos suministrados por los clásicos prácticos españoles”. Esta primera definición asimila a “Procedimientos” con la exposición dialogada y analítica de principios generales según métodos preestablecidos.

En 1868 se crea la cátedra de Derecho Constitucional, definiéndose a la política constitucional como una ciencia de la observación, siguiendo los principios deducidos de las constituciones inglesas y norteamericana; esta tendencia difería de la predominante y de los estilos de enseñanza vigentes en las cátedras de materias codificadas.

En relación con las materias codificadas, fue la época del predominio del positivismo legal que determinó a la exégesis como método privilegiado (método expositivo que sigue el orden de las leyes positivas, a cuya interpretación atienden principalmente). La reacción a esto fue la importancia progresiva que se brindó al factor histórico.

En el año 1906, y como consecuencia de la mayor importancia concedida a las ciencias pragmáticas por la Ilustración, aparecen las primeras academias de jurisprudencia, las cuales otorgaron mayor importancia a la investigación y al conocimiento de la realidad jurídica antes de iniciarse en la práctica de la vida profesional.

La historia de la enseñanza del Derecho muestra un aporte de modelos múltiples, pero con un claro predominio de la importancia del derecho escrito codificado y sujeto a precedentes. Julio Cueto Rúa, en relación con lo anterior, plantea una serie de presupuestos de la enseñanza tradicional del Derecho en la Universidad Argentina:

- La necesidad de enseñar todo el derecho positivo del país, cuando la práctica profesional actual coloca al abogado en la necesidad de estudiar tópicos desconocidos o escasamente conocidos.
- La concepción del Derecho como un conjunto de normas, que pueden conocerse mediante el empleo del razonamiento. Esto les atribuye a las mismas una entidad conceptual ajena a la vida cotidiana.
- La preparación de abogados para el litigio.

En relación con esto, Lerer afirma “ Se ha sostenido que la mediación en manos de los abogados tiende a centrarse más en la desavenencia manifiesta y menos en el conflicto oculto. La crítica se funda en que los abogados que actúan como mediadores tienden a seguir los criterios que surgen de su capacitación y orientación profesional”....”La mediación abre un campo profesional importantísimo a los abogados y sería demencial que se la desaproveche con improvisación, negligencia o imprudencia.....pero tampoco debería ignorarse la necesidad de capacitación inherente a la nueva actividad” (Lerer, 1994).

Estos antecedentes históricos resultan útiles para comprender algunos de los supuestos, creencias y actitudes propias de los sujetos de investigación, que fueron formados en Facultades de Derecho, según la tradición antes explicitada.

- Antecedentes en relación con investigaciones educativas en el área del Derecho.

En relación con las investigaciones en desarrollo actualmente, se encontró un antecedente interesante por su similitud con el argumento de esta tesis, en el trabajo “Formación pedagógica y prácticas de la enseñanza en el campo del Derecho: Resultados de un estudio comparativo de casos en el ámbito de la UBA”, realizado por la Lic. Marcela Andreozzi, la Lic. Anahí Mastache y la Lic. Susana Olszak.

En este trabajo el objeto constituyó en describir las trayectorias de formación pedagógica de los docentes de la Facultad de Derecho en relación con los estilos de desempeño implícitos en sus prácticas de enseñanza.

Destacan en su fundamentación teórica “queremos destacar que algunos estudios provenientes del campo de la formación docente demuestran que la formación pedagógica sistemática tiene un bajo impacto en las características del desempeño docente frente a la mayor incidencia de la biografía escolar, por un lado, y de la socialización profesional por el otro (Terhart, 1987)”.

Estas autoras también realizan una distinción entre una concepción tradicional del derecho (como norma jurídica), de una concepción más moderna, que entiende al derecho como el análisis jurídico de la realidad. “La concepción del derecho como saber se concretiza en diversas situaciones de enseñanza”, afirman. Se realizó un estudio cualitativo basado en un estudio comparativo de casos.

Este estudio, encuadrado en una visión más general del Derecho y ubicada en el contexto de una Facultad de la UBA, conserva sin embargo una gran similitud en su postulado respecto al desempeño docente idóneo determinado en gran parte por la socialización profesional y biografía escolar, argumento que también se postula en la presente tesis.

También desde el campo de las Ciencias de la Educación, y desde la perspectiva de los componentes y características de las teorías docentes en general, el Lic. Daniel Feldman en “Ayudar a enseñar”, Bs. As., Aique, 1999, plantea:

“ Tiendo a pensar que el conocimiento de los maestros combina, en diferente proporción, aspectos tácitos y explícitos, en uso y proposicionales”.....”Ciertamente, estos componentes teóricos no se estructuran como teorías formalizadas pero, en mi opinión, se puede fundamentar que, desde el punto de vista de la función que cumple para el sujeto, una parte del conocimiento personal práctico utilizado por los docentes se puede considerar como teoría.

Para J. Bruner, ‘Una teoría, por supuesto, es algo que inventamos’. Si es buena, (...) permitiría ir más allá de los datos presentes tanto retrospectiva como prospectivamente(...) y ordenar datos que antes parecían inconexos entre sí. (Bruner, 1988b, p.28). Este tipo de teorías, diferentes en forma, cumplen una importante función cohesiva y ayudan a construir el escenario mediante el que cada maestro organiza la

situación escolar”.....” Si se acepta esta manera de definir ‘teorías’, creo que los maestros utilizan teorías pedagógicas que son personales pero no individuales ya que se encuadran dentro de opciones limitadas. Estas opciones están configuradas por las tradiciones escolares en su interjuego con los procesos de innovación educativa (particularmente intensos en las últimas dos décadas) y se expresan en el nivel subjetivo en la articulación de las teorías personales por medio de un número limitado de ‘perspectivas’ que orientan y dan cierta unidad a las elecciones personales. Las teorías personales constituyen, así, campos o redes semánticas que unen y regulan elementos variables”

Estas ideas se reflejan en cierta medida en la presente tesis con la definición de teorías en acción como un tipo de conocimiento práctico presente en la acción de profesionales en su actividad de enseñanza, dentro de las opciones proporcionadas por el contexto en el que tal actividad se desarrolla, este es, la práctica de la enseñanza orientada a profesionales, de un contenido relativamente novedoso que permite la obtención de una matrícula para el desempeño de una actividad regulada por una Ley específica.

Historia institucional de la mediación

Los primeros documentos escritos relativos a la mediación entendida como un procedimiento no adversarial de resolución de conflictos, pueden ubicarse en el Ministerio de Justicia de la Nación, a partir del 1º de julio de 1991, fecha en que el entonces Ministro de Justicia, Dr. León Arslanián, firma la Resolución N° 297, en cuyos considerandos se destaca:

“.....resulta también conveniente el desarrollo de un proyecto que regule como método alternativo el procedimiento de la mediación, entendida ésta como asistencia a las partes en conflicto, a fin de que arriben a un acuerdo que tome en consideración sus respectivos intereses”.

“ Que la descripta modalidad de resolución de asuntos tiene valiosos precedentes en la legislación comparada”.

.....

La Resolución N° 297 crea una Comisión integrada por especialistas de reconocida trayectoria en la temática, en la carrera judicial y en la docencia universitaria, cuyo cometido fue elaborar un anteproyecto de ley de mediación. Las conclusiones a las que se arribó en esta instancia se plasmaron en un informe elevado a la máxima autoridad de ese organismo, el 23 de setiembre de 1991.

Ya en la nota de elevación del informe respectivo, firmada por los integrantes de la Comisión, se expresa:

“De poco serviría la legislación si paralelamente no va acompañada de un vasto programa, con una doble finalidad, a) insertar en la conciencia social las ventajas que este método representa, y b) contar con un plantel de mediadores sólidamente entrenados para llevar a cabo la tarea”.

Para lo cual, se propone más adelante:

“Creación de una Escuela de Mediadores, cuyo objetivo es capacitar y entrenar mediadores”.....

El citado informe, expresado a través de un dictamen, estableció en su Capítulo I :

“ El mediador tiene que haber sido entrenado en esta técnica, jamás puede ser un improvisado, pues hasta quien tenga las mejores aptitudes y habilidades naturales para la negociación, la comunicación y el acercamiento entre las personas, requiere de un adecuado entrenamiento para dominar las reglas técnicas de la mediación”.

“ Se convendrá con las Universidades Nacionales y Privadas la inclusión en la currícula de grado y de post-gradado de cursos orientados a la mediación patrimonial y a la mediación familiar”.

“ Ello, no sólo para contar con un plantel futuro adecuado en su formación técnica, sino paralelamente encaminado a formar operadores jurídicos mejor predispuestos a este método alternativo y con el objetivo claro de fomentar una cultura de pacificación en la comunidad”.....

“ Las características propias del instituto y las habilidades específicas de un mediador, hacen necesario que quienes ejerzan tal actividad, cuenten con un certificado que los habilite como tales”.

“ De lo contrario se desnaturalizará la técnica que en nuestro medio no ha tenido divulgación, ni se cuenta en la actualidad con la especialización profesional correspondiente”.

A partir de las recomendaciones más relevantes del informe elaborado, la necesidad de formar mediadores idóneos para la instrumentación de un nuevo sistema, el Ministerio de Justicia inició las primeras acciones de capacitación en mediación en su

área, en el mes de noviembre del mismo año, a cargo de una especialista extranjera, destinadas a profesionales pertenecientes a diferentes ámbitos (funcionarios y magistrados del Poder Judicial, docencia universitaria, instituciones no gubernamentales, abogados del fuero local, funcionarios del Poder Ejecutivo). Dichas acciones de capacitación fueron posibles gracias a la ayuda de la Embajada de los Estados Unidos de América.

El 18 de febrero de 1992, el Ministerio de Justicia remitió un proyecto de Decreto en virtud del cual se instituía la mediación como método alternativo de resolución de conflictos. A partir de este proyecto se elaboró el Decreto N° 1480 del Poder Ejecutivo Nacional, aprobado el 19 de agosto de ese mismo año, el cual declaró de interés nacional la institucionalización y el desarrollo de la mediación como método no adversarial de resolución de disputas, delegó en el Ministerio de Justicia la formulación de un Programa Nacional de Mediación, así como también la creación de un Cuerpo de Mediadores, de una Comisión para la formulación de un proyecto de Ley Nacional de Mediación, y la mención de una experiencia piloto de mediación.

Algunos aspectos incluidos dentro de las consideraciones del Decreto N° 1480 resultan particularmente significativos a fin de esclarecer algunas características iniciales respecto a la concepción de la mediación y su función en el contexto social y político, así como también los antecedentes extranjeros que fueron tenidos en cuenta:

" Que las investigaciones empíricas llevadas a cabo para determinar la cantidad de procesos en trámite ante los tribunales de los distintos fueros y la "performance" de tales órganos jurisdiccionales, pone en evidencia el estado de colapso en que se encuentra el Poder Judicial en atención a su congestiónamiento".....

" Que la magnitud del atraso y el grado de congestiónamiento que se deriva de dicho proceso de acumulación, (de juicios en trámite), convencen acerca de la insuficiencia de cualquier solución de tipo convencional, como un aumento de los juzgados y cámaras existentes, puesto que aún cuando, por vía de hipótesis, se duplicaran o triplicaran los órganos, el problema, aunque atenuado, subsistiría. Por lo demás, se carece de presupuesto para atender tal tipo de solución".

" Que modernamente, sin menoscabar la jurisdicción judicial, se han arbitrado medios alternativos a ella cuya

finalidad es, precisamente, descongestionar los tribunales y proveer soluciones a los diversos conflictos jurídicos en el menor tiempo posible”.

" Que entre ellos se señala, por su economía, rapidez y sencillez, la mediación, método no adversarial de resolución de conflictos”.

" Que en la mediación un tercero imparcial ayuda a las partes a negociar para llegar a un resultado mutuamente aceptable; no actúa como juez, pero sugiere a aquellas a ponerse de acuerdo, dado que no puede imponerles una solución si es que no actúan por mutuo consentimiento”.

“ Que la adopción de tal medio se concibe a partir de la capacitación de abogados, a través de la Dirección homónima del Ministerio de Justicia, mediante cursos intensivos y práctica de pasantías en los Centros de atención jurídica popular, habiéndose programado ya, la Escuela de Mediación”.

" Que para la propuesta de tal medio alternativo de resolución de conflictos se ha tenido en cuenta la experiencia extranjera”.

" Que en efecto, la mediación funciona con éxito en países como Estados Unidos de América, República Popular China, República de Colombia, Canadá, Reino de Suecia, República Italiana, entre otros, sin pasar por alto la República Francesa, que ya tiene su proyecto de ley de mediación, en vías de ser sancionado”.

" Que en los Estados Unidos de América, comenzaron a aparecer los Centros Comunitarios de Mediación desde la década del '60”.

" Que en la República Popular China, debido a la superpoblación, la mediación constituye una pieza fundamental del sistema legal, sin la cual se tornaría imposible la convivencia”.

" Que existen antecedentes ilustrativos como el caso de la República de Colombia, país en el cual la mediación ha dado un excelente resultado como método alternativo de solución de conflictos, y donde el Cuerpo de Mediadores se ha creado en el ámbito del Poder Ejecutivo, más específicamente, del Ministerio de Justicia”.

" Que la similitud de los sistemas constitucionales argentino y norteamericano, país éste último donde la mediación funciona perfectamente, sin haberse planteado su inconstitucionalidad, sino más bien su utilidad, a través de innumerables estadísticas".

" Que según los antecedentes de experiencias en otros países, donde la mediación cumple eficazmente su función de aliviar la pesada carga que pesa sobre los Tribunales, el rol del mediador consiste en acercar a las partes, y no en decidir el conflicto como un juez ni, en consecuencia, disponer de los derechos de ellas".

Las instancias iniciales del mencionado Programa Nacional de Mediación delegado en el Ministerio de Justicia a través del Decreto anteriormente citado, se desarrollaron en el mes de agosto de 1992, a partir de la realización de cursos y entrenamientos en mediación familiar y patrimonial, a cargo de especialistas extranjeros, con la ayuda de la Embajada de los Estados Unidos de América.

El 26 de agosto de 1993 el Ministro de Justicia, Dr. Jorge Maiorano, firmó la Resolución N° 983 , la cual pone en ejecución la experiencia piloto prevista en el Decreto 1480/92, por el término de un año, la cual se llevaría inicialmente a cabo en diez Juzgados Nacionales de Primera Instancia en lo Civil de la Capital Federal. Asimismo, el artículo 3° de esta Resolución establece:

" Por la Secretaría de Justicia se realizarán los trámites necesarios para lograr la contratación o adscripción de diez profesionales que hubieren obtenido certificación en mediación patrimonial y familiar, a los que se asignará oportunamente funciones de mediación o de co-mediación....." " reúnan antecedentes y aptitudes satisfactorias para integrar el Cuerpo de Mediadores y ejercer funciones en el Centro Judicial de Mediación anexo a los Tribunales".....

Se conformó, a partir de esta Resolución, el primer grupo de diez mediadores, ocho abogados y dos psicólogos, que habían realizado la capacitación mencionada el año anterior, y que desempeñaron funciones en calidad de tales en el Centro de Mediación del Ministerio de Justicia.

El 11 de febrero de 1994, la Corte Suprema de Justicia de la Nación dictó la Resolución N° 62, que "Declara de interés la experiencia piloto de creación de un Centro Judicial de Mediación llevado a cabo por el Ministerio de Justicia de la Nación", iniciándose, a partir de ésta, la derivación de casos provenientes de diez Juzgados

Nacionales de Primera Instancia en lo Civil de Capital Federal, para ser atendidos en dicho Centro por el primer grupo de diez mediadores.

Tales mediadores cumplieron asimismo tareas de tipo docente, en jornadas y cursos destinadas a múltiples destinatarios, tanto en Capital Federal como en provincias del interior, constituyéndose en el primer cuerpo de docentes locales con una práctica concreta en una institución oficial, en dicho procedimiento.

El 13 de mayo del mismo año, el Ministro de Justicia, Dr. Jorge Maiorano, firmó la Resolución N° 535, la cual aprueba el "Reglamento para Mediadores Habilitados por el Ministerio de Justicia y el funcionamiento del Centro de Mediación", el cual estableció los requerimientos para el desempeño del rol de mediador en aquellos destinos o tareas determinadas por el Ministerio de Justicia.

El 6 de setiembre de 1994, el Ministro de Justicia, Dr. Rodolfo Barra firmó la Resolución N° 254, por la cual se aprobó el organigrama, acciones y planta permanente de una Dirección Nacional especializada de la cual dependía, explícitamente, la "Escuela de Mediadores", cuyas tareas específicas se definieron en el Anexo II de la citada norma :

"Asistir a la Dirección Nacional en el diseño de planes y programas de estudio, así como en los criterios de selección y evaluación para la formación de mediadores".
 "Seleccionar y proponer la designación de docentes".
 "Desarrollar programas de investigación referidos a la mediación y temas afines". "Promover el intercambio de experiencias con otras escuelas similares a nivel nacional e internacional".

La Escuela de Mediadores surge así como un espacio específico de gestión de la formación de mediadores en el año 1994, ante la necesidad de sistematizar y legitimar un sistema de formación que concluyera en una habilitación profesional, si bien sus antecedentes se remontan a la declaración de interés nacional de la institucionalización y desarrollo de la mediación como método no adversarial de resolución de disputas, en el año 1992.

El 12 de enero de 1995 se aprobó el Reglamento de la Escuela de Mediadores, a través de la Resolución N° 008 del Ministro de Justicia, Dr. Rodolfo Barra, estableciendo a la misma como "responsable de la formación de mediadores". Entre los artículos más relevantes de dicho reglamento se destacan:

Artículo 15.- En relación con el plan de estudios de la Escuela de Mediadores se contemplan los siguientes niveles:

- a) Nivel básico: estará constituido por tres instancias sucesivas: cursos introductorios, cursos teórico-prácticos de entrenamiento y pasantías.

b) Nivel de especialización: cursos específicos orientados hacia un área determinada (mediación patrimonial, familiar, escolar, laboral, etc.).

c) Nivel de formación de formadores: cursos destinados a quienes se ocuparán de la enseñanza de la mediación.

d) Nivel de actualización y formación continua: destinado a mediadores en ejercicio con orientación interdisciplinaria”.

"Artículo 16.- Son objetivos del nivel básico del plan de estudios:

a) Cursos introductorios: introducir a los alumnos en el conocimiento del proceso de la mediación y sus ventajas en la solución de conflictos.

b) Curso teórico-práctico de entrenamiento en mediación: facilitar el desarrollo en los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para el ejercicio de la mediación.

c) Pasantías: facilitar a los alumnos una aproximación práctica y vivencial al proceso de la mediación, a través de etapas progresivas de complejidad creciente”.

"Artículo 17.- Es objetivo del nivel de formación de formadores del plan de estudios:

Formar mediadores docentes capacitados para la enseñanza de la mediación en los diversos niveles e instancias del diseño curricular”.

"Artículo 18.- Es objetivo del nivel de actualización y formación continua:

Organizar y desarrollar diversas instancias de actualización según los requerimientos cambiantes del rol de mediador”.

Respecto a los destinatarios del proceso de formación antes descrito, el mencionado reglamento detalla:

"Artículo 9.- Podrán postularse para ingresar a la Escuela de Mediadores los graduados de las carreras de abogacía, servicio social, psicología y otras que aquella determine de acuerdo con los alcances y ámbitos de aplicación de la mediación”.

Con referencia al sistema de formación, el mismo se desarrolló inicialmente a través del dictado de los mencionados cursos introductorios y de entrenamiento, en forma continua e intensiva entre los meses de marzo y setiembre de 1995. Dichos cursos

fueron gestionados, supervisados y acreditados por el Ministerio de Justicia, y dictados por docentes provenientes del Centro de Mediación de esta dependencia, y otros provenientes de carreras jurídicas en Universidades.

Con referencia al sistema de pasantía, las mismas se iniciaron en el mes de julio de 1995, destinadas a abogados egresados del cursado de las dos instancias anteriores.

En ese mismo año, se sumaron otros diez Juzgados Nacionales de Primera Instancia en lo Civil a la mencionada experiencia piloto.

En el año 1995, el proyecto de ley de mediación recibió tratamiento parlamentario tanto en el Senado de la Nación como en la Cámara de Diputados de la Nación.

En la Orden del día 70/95 del Senado de la Nación, las Comisiones de Legislación General, Interior y Justicia, y Asuntos Constitucionales, expusieron un Dictamen de mayoría y un Dictamen de minoría.

Algunos aspectos del debate parlamentario, extraídos de las exposiciones de los miembros informantes, resultan de especial interés, teniendo en consideración que se trataba un tema novedoso y con escasos antecedentes en el país.

A los fines de esta tesis, resulta importante rescatar de dicho debate las siguientes intervenciones, correspondientes a la exposición del miembro informante del dictamen de mayoría, Senador Branda:

“ El antecedente de este instituto en nuestra comunidad se da en la colectividad judía, donde muy a menudo se recurre al mediador, sobre todo para los temas netamente patrimoniales; y, según pudimos conversar con sus miembros, este procedimiento es efectivo”.

”Podrán desempeñarse como mediadores los abogados matriculados que hayan realizado el correspondiente curso de capacitación en los diversos centros avalados por el Ministerio de Justicia. ¿A qué se debe esto? Vamos a dar una breve explicación. Para romper el viejo esquema del litigio y poder acercar a las partes hay que estar preparado mentalmente y abandonar el esquema litigioso al que estamos acostumbrados en el sistema judicial. Por eso el Ministerio de Justicia ha conformado una escuela donde van a ser preparados los mediadores para su selección. De no ser así, se podría caer en el error de que solamente la matrícula va a habilitar, y en la universidad de estos días no se ha preparado suficientemente a este tipo de profesionales. Lo que se hace es un curso de postgrado a efectos de prepararlos para la mediación”.

Con referencia a la exposición del miembro informante del dictamen de minoría, con referencia a la profesión que se requiere para ejercer la función de mediador, se destaca, en primer lugar, la intervención del Senador Romero Feris:

“ No desconozco las críticas que se han formulado sobre la exclusividad

que el artículo 16 concede a los abogados para desempeñarse como mediadores, remarcándose que el ejercicio de la mediación -por sus características- no requiere un específico nivel universitario. En este sentido, considero que la crítica apuntada es enteramente válida para la intervención de mediadores en los ámbitos de la mediación comunitaria o en el escolar, pero debo confesar que tengo mis reservas en lo que respecta a la mediación en el ámbito judicial, como la que estamos considerando.

No dudo que en los asuntos de derecho de familia puede desenvolverse hábilmente un mediador lego en las ciencias jurídicas, pero en aquellos asuntos de contenido patrimonial le asigno mayor solvencia a un profesional del derecho por la formación recibida y considerando que deberá mediar con partes asistidas por abogados, por lo que me inclino por mantener -al menos en una primera etapa- la redacción original del artículo 16".

Con referencia al mismo tema, pero con una postura diferente, se expresa el Senador Bordón:

"En el artículo 16 estamos en desacuerdo con las incumbencias profesionales. No creemos que para ser mediador se requiera solamente un tipo de profesional. Así como respetamos e impulsamos, por ejemplo, la incumbencia específica de abogados o de contadores en temas muy concretos, debemos decir que en el caso de la mediación, en que no se trata de hacer justicia sino de crear un espacio o un clima para la resolución del conflicto por la vía mediadora, bien pueden actuar otros profesionales como los psicólogos-no menciono a los sociólogos para que no se crea que hago una defensa corporativa-, que pueden ser igualmente útiles para la mediación. Obviamente, la experiencia que ha recibido un abogado, que entre sus tareas tiene la de buscar la resolución antes de ir a un juicio, hace que esté capacitado para ello, pero la exigencia de ese título no debería ser excluyente.

Realmente considero que los abogados están bien preparados para desarrollar la tarea de mediadores pero -reitero- no en exclusividad".

El 4 de octubre de 1995 se sancionó la Ley 24.573 de Mediación y Conciliación, la cual fue promulgada el 25 de octubre del mismo año, y publicada dos días después, instituyendo, con carácter obligatorio, la mediación previa a todo juicio. Dicha ley establece:

" Artículo 15.- Créase el Registro de Mediadores cuya constitución, organización, actualización y administración será responsabilidad del

Ministerio de Justicia de la Nación”.

“ Artículo 16.- Para ser mediador será necesario poseer título de abogado y adquirir la capacitación requerida y restantes exigencias que se establezcan reglamentariamente”.

El 28 de diciembre de 1995 se aprobó la reglamentación de la Ley 24. 573, a través del Decreto 1021, el cual estableció para la etapa comprendida entre el año 1995 y 1997:

“ Artículo 21.- Para ser inscripto en el REGISTRO DE MEDIADORES deberán cumplirse los siguientes requisitos:

- 1) Ser abogado con DOS (2) años de antigüedad en el título;
- 2) Haber aprobado el curso y entrenamiento, con las pasantías correspondientes, promovidos por el MINISTERIO DE JUSTICIA u otros equivalentes. En todos los casos la idoneidad será juzgada por la SECRETARIA DE JUSTICIA del MINISTERIO DE JUSTICIA;

.....
Dicho Decreto fue derogado el 29 de enero de 1998 y sustituido por el Decreto 91/98, el cual establece:

“ Artículo 16.- Requisitos para la inscripción en el Registro. Para inscribirse en el Registro de Mediadores deben cumplirse los siguientes requisitos:

- 1-Ser abogado con tres (3) años de ejercicio profesional.
- 2-Haber aprobado las instancias de capacitación y evaluación que exija el Ministerio de Justicia”.

Se establece así como requisito de formación para la inscripción en el Registro de Mediadores, y por ende para el ejercicio de la función de mediador en instancias judiciales previas al inicio de un juicio, la profesión de abogado con una cierta antigüedad, y la aprobación de alguna instancia de capacitación a tales efectos.

El 17 de febrero de 1998, a través de la Resolución M.J. N° 479, se crea la Escuela Nacional de Mediación, cuyo objetivo, tal como es definido en el Artículo 1° de dicha norma, “será el de capacitar en las técnicas no adversariales de resolución de conflictos a toda persona interesada en las mismas, y cuya actividad académica comenzará en la fecha que se designe al inicio del año lectivo 1998”.

Asimismo, establece el Artículo 3°: “Dentro del plazo de 30 días de dictada la presente, los Señores Secretarios de Justicia y Secretario de Asuntos Técnicos y Legislativos, en forma conjunta, elevarán para la aprobación del infrascripto: a) El Reglamento de Funcionamiento de la Escuela; b) El Plan Académico a seguir; c) El

Programa de Actividades a cumplir y de cursos a dictar en el primer ciclo lectivo de la Escuela; y d) La Nómina que integrará el Cuerpo de Expertos Académicos”.

El Artículo 6° establece: “ Déjase sin efecto lo dispuesto en la Resolución M.J. nro. 245 del 6-9-94 y en la Resolución M.J. nro. 008 del 12-1-95, como así también toda otra resolución que se oponga a lo dispuesto en la presente”.

Esta Resolución actualizó el plan de estudios vigente hasta ese momento, si bien no modificó la estructura original de cursos básicos o previos a la matriculación y cursos posteriores para mediadores en ejercicio, como así tampoco al espíritu que dio origen a la formación concebida inicialmente.

Un aspecto novedoso en relación con el funcionamiento previo, introducido a partir de esta nueva Resolución, fue la planificación y puesta en marcha de un programa de "Formación de Formadores", destinado a los mediadores que venían desarrollando tareas docentes en instituciones oficiales o privadas, desde el año 1996 o con anterioridad a dicha fecha. La implementación de este programa evidenció el mayor interés en aspectos relativos a la calidad de los docentes que desarrollaban tareas de formación de mediadores, y se concretó a través de diversos seminarios que proporcionaban herramientas múltiples para enriquecer la práctica de enseñanza.

No se profundizará sobre la descripción y análisis de este programa, en virtud que el tema y problema de investigación está centrado en el profesional que se desempeña como docente en "estado puro", es decir, en sus significados construidos a partir de su práctica y en sus teorías en acción tal como han sido definidas. Asimismo, tanto el tema de investigación como el problema surgieron en el segundo momento de la historia institucional de la mediación, tal como se ha descrito en el apartado "Problema de investigación- Fuentes del problema".

Historia Natural de la Investigación

El tema actual de investigación fue resultado de un proceso de clarificación progresiva de un tema original, el cual se fue delimitando y especificando conceptualmente a partir de contactos sucesivos con el campo y sus protagonistas.

Tal como se relató en el apartado “Fuentes del problema”, el mismo surgió de la práctica profesional propia, la cual permitió un contacto estable y permanente, durante periodos prolongados de tiempo, con los sujetos que constituyen la unidad de análisis, abogados cuya función es enseñar mediación sin contar con una formación docente especializada.

- Primeros esbozos del problema de investigación. Las comprensiones conjuntas en la enseñanza de la mediación.

En una primera etapa, el interés de la investigación se centró en cómo esos docentes construían comprensiones y significados conjuntos respecto a un contenido específico, la mediación, en el contexto de los post-grados universitarios en Facultades de Derecho y en el sistema de educación no formal.

El objetivo, en esta primera etapa, era explorar una práctica de la enseñanza y fundamentarla desde una perspectiva socio-cognitiva, explorar las teorías implícitas de la enseñanza en un tema específico e indagar la importancia del contenido en la práctica de la enseñanza.

La hipótesis, que esa construcción de significados se desarrollaba a partir del interjuego entre las teorías implícitas del docente respecto de los destinatarios de su enseñanza (adultos profesionales) y sus teorías implícitas respecto al contenido de enseñanza (la mediación). Se concebía al discurso educativo como el medio de acceso privilegiado para la indagación de esa construcción de significados.

La primera inmersión en el campo, constituidas por observaciones participantes (se trabajó en forma conjunta con algunos docentes, en calidad de apoyo pedagógico), tomando como ejes directrices estas ideas, y la observación no participante en algunas clases, determinó una re-orientación del tema original, su circunscripción y enfoque desde una perspectiva más específica.

A partir de esta primera aproximación se pudo establecer que aquello que se había definido como tema, objetivo e hipótesis, además de resultar altamente ambiguos, en la realidad concreta de enseñanza, involucraba procesos simultáneos y complejos que eran muy difíciles de aprehender por un único observador. Además, surgió la duda si realmente era aquello lo que se quería investigar, la construcción de significados conjuntos por parte de esos docentes en relación con ese contenido.

- Reformulación del tema inicial. Las teorías implícitas en la enseñanza de la mediación.

En una primera reformulación, (junio de 1995) se determinó que aquello que se deseaba investigar era por qué el docente (profesional abogado sin formación docente sistemática) enseñaba como lo hacía efectivamente. Se determinó entonces que se focalizaría la atención en el proceso de enseñanza propiamente, sin hacer referencia al proceso de aprendizaje, como se hubiese requerido en caso de investigar las construcciones y significados conjuntos en relación con el contenido y el grupo de alumnos.

Asimismo, determinar porqué el docente enseñaba como lo hacía implicaba indagar en constructos personales del docente, más que en la forma en que construía significados en forma conjunta. Esos constructos se definieron inicialmente como teorías implícitas, creencias, conocimiento tácito. Los significados estaban presentes en estas teorías, creencias y conocimiento tácito, y la construcción de significados parecía referirse más a la propia tarea de enseñanza.

Se circunscribió también el contexto donde se investigaría a estos docentes, el ámbito de la educación de adultos, con el propósito de perfeccionamiento, capacitación o habilitación para una práctica profesional, ya sea que se desarrollase en relación con instituciones como universidades, en cursos de posgrados, o bien en cursos impartidos por otras instituciones cuyo objeto fuera el dictado de cursos.

Se circunscribió también la profesión de los docentes que enseñaban mediación a los abogados, ya que en la etapa de vagabundeo inicial no se había descartado la posibilidad de investigar a profesionales de otras disciplinas que también participaban en el desarrollo de las clases. Sin perjuicio de lo anterior, el eje de los contenidos giraba en torno a las disciplinas jurídicas, no sólo por la profesión mayoritaria de los alumnos asistentes, lo cual obligaba la docente a hacer referencias permanentes a la misma, sino porque el ejercicio de la práctica de la mediación requería la profesión de abogado, según lo establecido por la Ley 24.573.

Esta decisión, de delimitar las características de las unidades de investigación a una sola profesión, obedeció a que en las primeras observaciones no participantes realizadas, se evidenció que la profesión de origen determinaba un modo especial de enseñar, aún cuando la clase fuese una sola unidad y estuviese referida a un mismo contenido. La indagación de las teorías implícitas entre docentes de diferente profesión, hubiese requerido la indagación de las epistemologías específicas de cada una, lo cual, si bien hubiese enriquecido la diversidad y hubiese aportado datos valiosos para comparar las teorías según la profesión de origen, hubiese distraído la atención del tema central.

El contenido de enseñanza, la mediación, se situó como un tipo especial de contenido dentro de las ciencias jurídicas, si bien incluía conceptos provenientes de varias disciplinas y su eje estaba referido a una práctica profesional.

Esta primera reformulación permitió especificar que el objeto de investigación eran las prácticas docentes, desarrolladas en el contexto de educación de adultos profesionales a cargo de abogados que no contaban con una formación docente especializada y que enseñaban un contenido particular que podía ubicarse en el ámbito de las ciencias jurídicas.

En relación con las prácticas docentes, se estableció que el objeto de investigación era indagar los procesos de transformación de un contenido en un contenido enseñable, por docentes que eran especialistas en contenido más que docentes de profesión.

Así, se elaboró un nuevo plan de investigación, donde el tema era "Las teorías implícitas de los docentes en la enseñanza de la mediación, en el contexto de la educación de adultos".

El objeto eran las prácticas pedagógicas, y la finalidad comprender la lógica interna que rige a los docentes dedicados a la enseñanza de la mediación, con vistas a construir un marco conceptual específico del campo didáctico, que considere las particularidades de una práctica pedagógica desarrollada en ese contexto específico.

Las preguntas al objeto de investigación eran cuáles eran los procesos que realizaban los docentes para transformar un contenido especializado en enseñable, cuál era la representación que tenían de su propia práctica de enseñanza y del contenido, y cómo influían sus concepciones implícitas respecto de su propia práctica y del contenido de enseñanza, en la configuración de estrategias docentes específicas.

Este diseño se sometió a consulta en el taller de diseño, ejecución y evaluación de proyectos de investigación. Las ideas y evaluación realizada en el mismo permitió ajustar y precisar conceptos e ideas para que reflejasen en forma más fidedigna aquello que se deseaba investigar.

En relación con el tema, teorías implícitas, se las interpretó como un conocimiento cotidiano, como esquemas de pensamiento o teorías construidas por adultos, en primer lugar, y como representación social, en segundo lugar.

A su vez, las teorías implícitas se concebían como una articulación o constructo conformado por dos tipos de teorías implícitas: las referidas al contenido teórico-práctico que es la mediación, y las referidas a la enseñanza propiamente. El contexto en el cual se desarrollan estas teorías implícitas es el de la educación de adultos, como instancia de formación más allá de la escuela y de la Universidad.

En relación con el objeto de investigación, se determinó la necesidad de especificar si el mismo se refería a las prácticas docentes (aúlica-interactiva, o pre-activa) o bien a los docentes en un contexto de práctica. Asimismo, se estableció a la práctica como un anclaje empírico observable de la representación social.

Se aconsejó que las preguntas al objeto se especificaran según un cierto orden de generalidad, plantear una pregunta global que subsuma a las demás. Con referencia a la finalidad, el término “lógica interna”, es decir, cómo funcionan las teorías implícitas, debería aparecer desde la definición misma del tema, a fin de respetar la coherencia interna del diseño de investigación.

Se aconsejó incluir, junto con esta historia natural de la investigación, una descripción de la situación, su historia (historia institucional de la mediación), el encuadre ideal, el encuadre real y el estado de la disciplina. Contextualizar el problema de investigación, definir el rol del investigador y la entrada en el campo, clarificar los supuestos respecto a los títulos y su valor, las variables y usos políticos.

A partir de los consejos anteriores, se redactó la historia institucional de la mediación, con la consulta a fuentes jurídicas, a fin de contextualizar la situación histórico-política que había originado la necesidad de la práctica de la enseñanza de la mediación.

Se elaboró un nuevo diseño de investigación, en el cual se intentó definir más ajustadamente el tema de investigación, con algún fundamento conceptual, y con el apoyo de antecedentes y la ubicación de los mismos en una dimensión histórica.

El tema fue definido como “Las teorías implícitas de los docentes en la enseñanza de la mediación, en el contexto de la educación de adultos”. Se concebía a las teorías implícitas como un constructo formado por las teorías implícitas de la práctica profesional de la mediación, las teorías implícitas respecto a la práctica profesional de la profesión de origen y las teorías implícitas respecto a la enseñanza de la mediación.

La reformulación planteó una nueva serie de problemas: la definición de las teorías implícitas, de aquello que se entendía por ellas, y cómo se accedería a ellas en las situaciones concretas de prácticas de enseñanza de la mediación. Asimismo, no se lograba encontrar la coherencia interna entre las preguntas al objeto (cuáles eran las teorías implícitas, de los docentes, cómo se transformaba el contenido especializado en un contenido de enseñanza, cuáles eran las representaciones de la práctica profesional y de la práctica de enseñanza), y la finalidad de la investigación (comprender los esquemas de pensamiento de los docentes dedicados a la enseñanza de la mediación).

La duda era si efectivamente la indagación de las teorías implícitas permitiría acceder a los esquemas de pensamiento de los docentes.

- Intento de definición del tema y problema. Observación no participante de una clase de mediación.

Se decidió realizar una observación no participante, de un curso breve de doce horas, donde la atención estaría centrada en la posibilidad de visualizar, en la situación concreta de enseñanza de la mediación a cargo de un abogado mediador, las teorías

implícitas y los componentes que se suponía que las conformaban. No se elaboró una guía de observación, sino que se decidió concentrar la atención en la forma en que el docente desarrollaba el contenido de enseñanza, si seguía algún tipo de estructura, si ella parecía obedecer a alguna teoría, y si ésta era implícita.

Se seleccionó una docente con la cual existía un conocimiento previo recíproco y con quien se había trabajado con anterioridad en proyectos de planificación. Asimismo, se trataba de una docente con mucha experiencia tanto en la práctica de la mediación como en la enseñanza de nivel universitario de post - grado y en cursos de capacitación. Esta docente constituía un "caso reputado", ya que había participado de la historia institucional desde sus inicios, y había sido una de las primeras docentes en adaptar los contenidos impartidos por docentes extranjeros a los destinatarios locales. El sentido de esta selección fue que el desarrollo de la clase fuese lo más distendido y espontáneo posible teniendo en cuenta el condicionamiento que todo observador genera.

Esta observación de una práctica de enseñanza de 12 horas de clase permitió inferir, a partir de la organización particular de los contenidos y del discurso docente, una estructura didáctica, cuyos componentes podían diferenciarse según la siguiente etapas:

- **Establecimiento de una "estructura macro":** la docente contextualizó y definió el tema general de la clase y dos grandes grupos de ejes teóricos subordinados en un mismo nivel. En esta etapa la docente comenzó partiendo de los conceptos de sentido común e ideas previas de los participantes, y con ellos construyó conjuntamente con los participantes algunas definiciones básicas. Asumió un rol de facilitación y guía del aprendizaje concebido como una construcción grupal. A continuación, realizó una reseña muy general del tema específico, y explicitó dos grupos de ejes teóricos como dos posibles vías de abordaje del tema global. Se realizó luego un ejercicio de percepción tomando como recurso una lámina, y a partir del análisis se comenzó a profundizar en los aspectos conceptuales de uno de los dos grandes ejes temáticos.
- **Ubicación en una de los ejes teóricos y avance en especificidad:** una vez introducido el eje temático anterior, se utilizó la técnica de torbellino de ideas por la cual los participantes proponían definiciones provisionales desde el sentido común y sin clasificación alguna. Luego la docente seleccionó las definiciones más significativas para el tema que se estaba tratando, y elaboró una definición general donde ordenó y categorizó la producción del grupo en su propio conocimiento del tema. Luego expuso definiciones de especialistas en el tema, explicándolas en forma sucesiva y detallada. Esta etapa transitó por tres momentos: sentido común, sentido común "andamiado" por la estructura proporcionada por la docente, fundada en la estructura lógica del material de enseñanza, exposición de definiciones como punto de máxima especificidad.

- **Nexo horizontal entre la estructura conceptual anterior, y el eje teórico restante:** se inició la introducción en el otro eje temático, a partir de una pregunta que promovía la reflexión sobre el significado del tema en los participantes; surgieron ideas generales, que fueron recogidas por la docente en el pizarrón y sistematizadas según sus propias categorías, haciendo referencia a conceptos ya explicados en el eje anterior. Aquí se observó que el primer eje fue tomado como fundamento del segundo, si bien en la presentación inicial se los ubicó al mismo nivel de generalidad; en este punto, no fue posible determinar si esto obedeció a una decisión de la docente respecto del modo de trabajar los contenidos, o si obedecía a la estructura lógica del conocimiento a enseñar.
- **Estructura “espiralada” y resignificación de conceptos superordinarios:** luego de la anterior categorización de las ideas generales del grupo, la docente elaboró una red conceptual con conceptos generales y subordinados, sin relaciones cruzadas, donde se ubicaron los conceptos más específicos de este segundo eje. Se volvió sobre conceptos ya trabajados con anterioridad, a alguno de los cuales se les asignó un nuevo nombre y relaciones con otros que no habían sido destacadas previamente, lográndose un nivel de especificidad y complejidad superior al que se había logrado hasta ese momento.
- **Ejemplos, casos concretos, anécdotas:** se dividió al grupo en sub-grupos, para trabajar sobre análisis de casos y dramatizaciones, en forma casi libre. Los ejercicios fueron planteados como instancias de aplicación de los aspectos conceptuales antes elaborados, los cuales adquirieron el valor de marco conceptual que guiaba la acción, sin realizarse una reflexión sobre la propia acción con el mismo nivel e profundidad y complejidad con que se había trabajado la construcción teórica.

En esta última etapa, la docente inició una exposición dialogada a partir de la cual se introdujo un nuevo esquema de conceptos, según aspectos estrictamente lógicos del contenido a enseñar (según el programa propio del curso). Este esquema no fue vinculado con la red conceptual planteada en la clase anterior, o con alguno de los conceptos esbozados a lo largo del curso. Varios participantes solicitaron aclaración y preguntas de diversa índole, intentando anclar ese nuevo esquema en algún lugar del más genérico. La docente respondió con anécdotas de situaciones reales, sin abstraer de ellas el componente conceptual del cual el grupo había solicitado guía y aclaración.

Como evaluación general de la observación, se destacó la importancia que la docente otorgó a las aproximaciones graduales y progresivas, al nexo entre los contenidos de conocimiento y las ideas previas de los alumnos; asimismo, el modo en que las ideas y elaboración del grupo fueron incorporadas a la estructura general del conocimiento enseñado, destacó una concepción del mismo como una construcción progresiva en especificidad y complejidad.

El manejo elevado de los conceptos y el establecimiento de relaciones entre los diferentes niveles evidenció que la docente poseía un conocimiento experto desde el punto de vista de la disciplina, aspecto que parecía ser determinante en el desarrollo de una enseñanza de alta calidad. Asimismo, a partir de lo anterior fue posible inferir que la enseñanza de calidad parecía estar definida, en la teoría "interna" de la docente, por su propia postura frente al objeto de conocimiento que se pretendía enseñar.

La observación de esta curso permitió descubrir algunos aspectos que permitieron re-definir el enfoque de la investigación, en los siguientes aspectos:

- 1- Aquello que se deseaba investigar, a lo que se había designado como "teorías implícitas", entendidas como un conocimiento tácito, intuitivo, espontáneo, subjetivo, no era exactamente implícito, ni tácito, ni espontáneo, o bien no era aquello sobre lo cual se deseaba indagar a fin de comprender los esquemas de pensamiento de los docentes en la enseñanza de este contenido.
- 2- Se dedujo que se había considerado como un supuesto previo, no totalmente reconocido, que si los docentes no contaban con un título de profesores de su especialidad, su conocimiento didáctico debía ser necesariamente espontáneo o intuitivo. Asimismo, que fue un supuesto que la observación de clases era ella estrategia por excelencia para la indagación de las teorías docentes. .
- 3- Desde la inmersión ingenua en el campo se observó que las acciones y decisiones de la docente durante el desarrollo de la clase y su forma de desarrollarla, parecía estar dirigida por una teoría consistente, que en ciertos momentos explicitaba al grupo en forma de justificaciones respecto a las estrategias utilizadas y explicaciones de los fundamentos y propósitos de cada etapa.
- 4- Se observó que existía un sólido conocimiento de la estructura lógica del contenido (se entiende por tal al contenido tal como es expresado por los textos especializados) y de la utilización de los mismos en la práctica profesional. Estos dos aspectos parecían guiar el desarrollo de la práctica de enseñanza a través de una teoría, pero la misma no podía caracterizarse como implícita, ya que la docente la expresaba verbalmente, y sus acciones evidenciaban la existencia de un plan interno donde cada decisión obedecía a un propósito específico y concreto.

De este modo, la caracterización de implícitas para las teorías docentes no constituía una designación válida para aquello que se deseaba indagar, ni la observación de clases el mecanismo fundamental para investigarlas.

- Definición y encuadre del tema actual. Las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza de la mediación como un contenido particular de las Ciencias Jurídicas.

En este punto, se determinó designar a las teorías docentes que se deseaba indagar como “teorías en acción”, para designar aquellas teorías que constituyen el marco interpretativo que permite a los docentes actuar en un contexto de la realidad, término que reflejaba también, un conocimiento experiencial surgido de la práctica profesional de la mediación.

Se aceptó, a partir de la observación realizada, que tales teorías en acción podían ubicarse a lo largo del continuo implícito- explícito sin pertenecer exclusivamente a sólo una de esas características sino ubicarse en un punto intermedio.

Asimismo, se determinó que para la indagación de estas teorías en acción resultaba más adecuada la utilización de otras estrategias de investigación cualitativas, tales como la entrevista y las historias profesionales, las cuales permitirían una focalización en los puntos críticos fuera de las exigencias inmediatas planteadas por la tarea de enseñanza, una reflexión sobre la propia práctica docente y la posibilidad de expresar creencias y sentimientos con mayor libertad que la permitida por las limitaciones del contexto de aula.

Desde el punto de vista de los grandes conceptos, y de los términos y procesos, a partir de los cuales se inició la indagación, se observó que se requería especificar aquello que se entendía como teorías en acción, práctica de la enseñanza, práctica profesional, educación de adultos profesionales, disciplina jurídica, contenido especializado y contenido de enseñanza.

Ciertos procesos habían sido definidos desde el sentido común, lo cual permitiría simultáneamente aclarar los supuestos propios en relación con el tema de investigación.

Así, en la primera reformulación del tema planteado inicialmente, y de la observación realizada en el terreno, se determinó que se debía definir qué se entendía, a lo largo de la tesis, por conocimiento especializado, conocimiento disciplinar, conocimiento experto, sólido conocimiento de la estructura lógica del contenido (término tomado de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel), ya que se había utilizado esos términos para caracterizar a los docentes profesionales “especialistas o expertos en contenido”. Asimismo, qué se entendía por contenido de enseñanza.

Se definió el tema de investigación como “Las teorías en acción en la enseñanza de la mediación, en el contexto de la educación de adultos”, y se supuso inicialmente que las mismas integraban un constructo formado por las teorías en acción de la práctica de la enseñanza de la mediación, las teorías en acción de la práctica profesional de la mediación y las teorías en acción de la práctica de la profesión de abogacía. La finalidad se mantenía (comprender los esquemas de pensamiento de los docentes dedicados a la enseñanza de la mediación, comprender cómo lograban una enseñanza de calidad

cuando no contaban con un título que los habilitara para esa tarea). El argumento central, que la práctica profesional condicionaba la práctica de la enseñanza.

Sometido este diseño a análisis en forma conjunta en los talleres de preparación de los informes de tesis, se recomendó separar los aspectos objetivos de la historia, de aquello que formaba parte de la historia vista desde la visión subjetiva de la investigación (supuestos, creencias, argumentos, aquello que se consideraba el “deber ser”). Asimismo, se logró determinar que el interés de la investigación estaba centrado en la práctica de la enseñanza en tanto ésta permitiera comprender las teorías en acción de los profesionales que las desarrollaban, a partir del diálogo y la reflexión sobre la propia práctica realizada en forma conjunta con ellos, más que en la observación de la práctica de la enseñanza.

A partir de lo anterior, se determinó que el tema estaba centrado más en las prácticas de la enseñanza que en los docentes en situación de práctica, si bien la reflexión sobre la propia práctica no es ajena a la misma.

Desde la perspectiva epistemológica, se determinó que la mediación como contenido de enseñanza debía ubicarse dentro de las Ciencias Sociales en general y dentro de las Ciencias Jurídicas en particular. Más adelante, se determinó que la mediación era propiamente el objeto de estudio del contenido de enseñanza (el objeto del “saber a enseñar”, en términos de Chevallard).

El esbozo del diseño resultante (diciembre de 1996), es muy semejante al que se trabajó con la investigación presente. Hubo tres grandes reformulaciones, surgidas de los sucesivos contactos con el terreno y con las sugerencias obtenidas en los talleres de preparación de los informes de investigación. La primera, resultó en el tema “Teorías implícitas de los docentes en la enseñanza de la mediación”; la segunda, en el tema “Teorías en acción de los docentes en la enseñanza de la mediación, en el contexto de la educación de adultos”; y la tercera, “Las teorías docentes en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas. El caso de la mediación”. En esta última reformulación, no se han concebido a las teorías como un constructo, sino que el propósito consiste en indagar cómo están conformadas y cuáles son sus componentes.

En la última reformulación, que dio origen al último título, teorías en acción fueron sustituidas por el término más genérico de “teorías”, sin que esto implique una modificación de los conceptos de base, sino más bien una flexibilización del enfoque para adecuarlo a los fines de la investigación.

Estrategia general de investigación

Selección del universo de casos

Según la definición del tema de investigación y el planteo del problema, el universo está constituido por abogados que entre sus tareas profesionales, están dedicados a la enseñanza de la mediación, en el contexto de la educación de adultos, inicialmente en instituciones de educación no formal o bien en instituciones universitarias, en el contexto de cursos de post- grado.

El universo estará constituido por un número variable de mediadores docentes, cuyo perfil se adecue a las características que se especifican a continuación, consideradas necesarias a fin de realizar una indagación que arroje resultados relevantes en relación con la finalidad de la presente tesis. En este sentido, este grupo constituye una selección no estadística, ya que se trata de una investigación cualitativa donde el interés está centrado en los significados construidos por esos docentes en relación con una historia particular.

El universo, entonces, es un grupo reducido de docentes, que presentan características muy específicas, por cuanto constituyen un grupo seleccionado en base a criterios o una muestra intencionada.

Como muestra basada en criterios, los casos seleccionados lo han sido en función de su relevancia y cualidades consideradas positivas, obtenidas por ellos en función del interjuego entre sus propias capacidades y por la posibilidad de haber participado en un momento específico de la historia y por su inserción privilegiada en el contexto de la misma.

Las unidades de análisis de este universo forman aquello que Goetz y LeCompte definieron como "selección de casos únicos", o casos poco corrientes, ya que sus atributos están determinados por el interjuego características individuales- ubicación en un momento específico del contexto histórico, circunstancias que les permitieron la construcción de unas teorías propias particulares en relación con su práctica profesional y docente. Esto los define como "casos reputados", dentro del grupo más amplio de casos únicos o poco corrientes, ya que esa construcción les permite desarrollar una enseñanza de calidad, en el sentido informal que se le ha atribuido a este término, a profesionales que no cuentan con título docente habilitante, si bien pueden haber realizado cursos breves de capacitación docente.

La unidad de análisis es el docente, con determinadas características:

- Que posea un título profesional de abogacía, carrera reconocida en el ejercicio de la mediación en el contexto de la Ley 24.573 de Mediación y Conciliación. Esta decisión obedece a que la mediación se ha ubicado como un tipo específico de contenido dentro de los propios de las Ciencias Jurídicas, por cuanto la indagación de las teorías docentes debe circunscribirse a profesionales de esa formación.
- Que haya ejercido o ejerza la práctica profesional en el ejercicio del rol de mediador durante un período de tiempo significativo, que les haya permitido recabar experiencia. Si se considera que la práctica de la mediación según lo establecido por su respectiva Ley fue puesta en funcionamiento en abril de 1996, se considerará a aquellos mediadores que en esa fecha iniciaron su práctica en calidad de tales, o bien aquellos que ya la habían iniciado con anterioridad en proyectos experimentales.
- Que haya concretado tareas de enseñanza en cursos introductorios y teórico -prácticos de entrenamiento y pasantías, en contextos institucionales, durante un período de tiempo significativo, que le haya permitido recabar experiencia. Que, a través de los contactos sucesivos con el terreno y las observaciones realizadas previamente, permitan categorizarlos como docentes que imparte enseñanza de calidad. Esta selección apunta a aquellos mediadores que han desarrollado tareas de enseñanza en forma estable y sistemática, a la par de otras tareas profesionales, con lo cual se excluye a aquellos que lo hicieron en forma circunstancial. Excluye también a aquellos docentes con los que no se tuvo una aproximación previa a su práctica.
- Con quienes pueda entablarse el rapport necesario como para lograr un diálogo reflexivo, que permita la indagación respecto a creencias, vivencias profesionales y su propia práctica de enseñanza en un contexto de confianza. Para esto, se requiere haber tenido con ellos un conocimiento previo y una aproximación anterior (selección de profesionales a quienes ya se conoce y reputados como idóneos, tanto en calidad de mediadores como en calidad de docentes, por la comunidad de prácticos a la cual pertenecen). Se considera que el

contacto inicial debe ser de índole informal, ya que se requiere de la colaboración de las personas seleccionadas.

Este recorte de la unidad de análisis restringe el número de la muestra a casos puntuales, que resultan valiosos en extremo por la particularidad de la experiencia que pueden expresar y sobre la cual pueden reflexionar.

La lógica desde la cual se abordaría el problema de investigación es inductiva, ya que se intenta construir un marco teórico para comprender un conjunto de datos. Dado que se desea un análisis intensivo y profundo de algunos ejemplos de un fenómeno puntual, se privilegia un modelo de investigación de estudio de casos; si se considera las particularidades que dichos casos deben cumplir a los fines de la investigación, la muestra constituiría una selección basada en criterios, y los casos, casos únicos o microacontecimientos.

Técnicas de recolección y análisis de información empírica.

Las diferentes aproximaciones al estudio del pensamiento y acciones de los docentes presuponen un método particular de investigación. Desde la perspectiva del interaccionismo simbólico-fenomenológico (Tabachnick y Zeichner, 1985) el método privilegiado es la etnografía. Desde la aproximación biográfica (Elbaz, 1983, Butt, 1985) el método es el estudio de casos y la entrevista. Desde la teoría de las decisiones (Borko y Caldwell, 1982, Rohrkemper y Brophy, 1983) el método consiste en “captar la estrategia”. Desde la teoría implícita/ teoría en acción (Day, 1984), la observación e inferencia negociada.

La naturaleza del problema de investigación, y el propósito de formular interpretaciones teóricas de datos basados en la realidad, esto es, construir una teoría, privilegia dos tipos de métodos de recolección de datos dentro del encuadre de la investigación cualitativa:

- Entrevistas
- Historias profesionales

La entrevista se utilizará, a los fines de esta investigación, con dos finalidades: una finalidad de aproximación a los procesos internos del sujeto de investigación en relación con su práctica de enseñanza, para lo cual se privilegiará una entrevista de índole narrativa, más cercana a la perspectiva del docente, donde las categorías estén orientadas por secuencias de significado (construir relaciones). La segunda finalidad, permitir una indagación crítica, por parte del docente, de un problema, aspecto o estrategia de enseñanza, para lo cual se privilegiará una entrevista enfocada, con estimulación de recuerdos y pensamiento en voz alta.

El propósito será comprender al profesor y sus acciones e interpretar sus teorías en acción. Se utilizará el enfoque de “grounded theory” (teoría fundamentada) de Glaser y Strauss.

Otro método que se utilizarán para indagar las teorías en acción, son las historias profesionales, para indagar el conocimiento práctico personal en términos de experiencia, a partir de su unidad narrativa, esto es, el continuo dentro de la experiencia de la persona que hace significativas las experiencias vitales a través de la unidad que se les otorga.

- La lógica de investigación cualitativa. Características y componentes.

La lógica de investigación pertinente para la presente tesis es la cualitativa. Por lógica de investigación se entiende a “las modalidades que asumen, en el proceso de investigación, por lo menos tres órdenes de problemas: a) la formulación de la/s preguntas de investigación, del problema a investigar, que contiene –explícita o implícitamente-, desde el inicio del problema determinada concepción de lo “social”; b) cómo se accede al conocimiento de ello. c) qué resultados obtener” (Achilli, Elena, citada por María Teresa Sirvent, 1999). Esta última autora agrega un cuarto ítem: d) los criterios y caminos de validación.

En síntesis, lógica de investigación se refiere a diferentes maneras de razonar o de concebir cómo se conoce el hecho social y cómo se llega a la verdad científica.

Desde una lógica de investigación cualitativa, y según María Teresa Sirvent:

- 1- *El hecho social se construye*: el interés central está en la cuestión de los significados que las personas atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado y en la construcción de interpretaciones significativas por el investigador.
- 2- *El método de confrontación teoría y empiria es inductivo*: se inicia con conceptos generales y proposiciones amplias que orientan la focalización del objeto y del problema, se accede al trabajo en terreno y se va construyendo, en forma espiralada y recurrente (empiria- teoría, teoría-empiria), las categorías y proposiciones teóricas. El desarrollo de una teoría comprensiva se va realizando a partir del examen y análisis de los casos semejantes y diferentes.

Según María Teresa Sirvent, la lógica cualitativa o intensiva, es la que enfatiza la inducción analítica y busca la generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas. Se trabaja con pocos casos en los que se profundiza el significado que la población seleccionada le otorga al hecho social y el interés está centrado en la comprensión de una totalidad más que en su fragmentación en variables.

La función de la teoría y el terreno es diferente a la de una investigación hipotética deductiva. La teoría previa orienta y focaliza el objeto de estudio y la pregunta inicial, y se va construyendo teoría de base a partir de sumergirse en el terreno empírico; se realiza, a partir de la inmersión reiterada en éste, un análisis comparativo que permita identificar nuevas preguntas y nuevos conceptos “pegados” a la realidad; se vuelve al terreno con la orientación de nuevos interrogantes y preocupaciones. Se genera un proceso de comparación constante, un movimiento de espiral empiria- teoría que posibilita la construcción de un esquema conceptual de apoyo para la comprensión de la realidad.

- 3- *La intencionalidad de la búsqueda científica es generar teoría y comprender:* se enfatiza el contexto de descubrimiento por sobre el contexto de verificación (comprobación que una hipótesis es válida o aplicable a varios grupos). La investigación generativa se centra en la identificación de categorías y proposiciones a partir de una base de información empírica. Un ejemplo paradigmático de esta orientación es la obra de Barney Glaser y Anselm Strauss.

Comprender implica captar el significado, el sentido que personas y grupos atribuyen a sus acciones, interpretar marcos de referencia y el contexto de significados de grupos y personas, tener acceso a las “reglas del juego” de la interacción social, la inclusión de un hecho en el movimiento histórico, político y social del contexto de ese hecho.

Desde una perspectiva complementaria, Jurjo Torres Santotomé, en el prólogo a la obra de Goetz y Le Compte (1988), define las características de los diseños cualitativos como aquellos centrados en indagar cómo los diferentes actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad y para ello será indispensable tener en cuenta la interpretación que ellos mismos realizan de los porqués y para qué de sus acciones y de la situación en general.

Según esta perspectiva, los seres humanos crean interpretaciones significativas de su entorno social y físico, de los comportamientos e interacciones de las personas y objetos con ese medio ambiente. Nuestras acciones, consiguientemente, están condicionadas por los significados que otorgamos a las acciones de las personas y a los objetos con los que nos relacionamos.

Kirk y Miller (1986) definen a la investigación cualitativa como un fenómeno empírico, socialmente localizado, definido por su propia historia, siendo sus expresiones la inducción analítica, el análisis de contenido, la semiótica, la hermeneútica, entrevistas de las élites, el estudio de las historias de vida y ciertas manipulaciones de archivos de computadoras y de estadísticas. La investigación cualitativa implica la observación de la gente en su territorio, la interacción con ellos en su propio lenguaje; es considerada como naturalista, etnográfica y participativa.

Para Anselm Strauss y Juliet Corbin, la investigación cualitativa se refiere a cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se ha llegado por procedimientos estadísticos o por otros medios de cuantificación; aún cuando algunos datos pueden ser cuantificados, el análisis en sí es cualitativo.

Se requiere para este tipo de investigación habilidades tales como examinar cuidadosamente y analizar críticamente las situaciones, reconocer y evitar sesgos, obtener datos válidos y confiables y pensar abstractamente; a su vez, se requiere para ello una cierta sensibilidad teórica y social, habilidad para mantener distancia analítica al mismo tiempo que se recurre a experiencias pasadas y conocimientos teóricos para interpretar lo que se ve.

Este tipo de investigación es pertinente para aquellos problemas de investigación que intentan descubrir la naturaleza de las experiencias de personas, para aquellos en los que se intenta descubrir y comprender lo que se oculta detrás de cualquier fenómeno sobre el cual hay poco conocimiento.

Los componentes básicos de la investigación cualitativa, según estos autores, son tres:

- *Datos*: pueden provenir de varias fuentes; las más comunes son observaciones y entrevistas.
- *Procedimientos analíticos o interpretativos* que son usados para arribar a los hallazgos o a las teorías. Estos procedimientos incluyen técnicas para conceptualizar los datos: codificación, muestreo no estadístico, escritura de memorandums, diagramación de relaciones conceptuales.
- *Informes verbales o escritos*: pueden adquirir diversas presentaciones según la audiencia o la naturaleza de los hallazgos.

Para Goetz y Le Compte los métodos de investigación y las opciones metodológicas son parte integral de los sistemas teóricos empleados por el investigador. El investigador debe explicitar el marco teórico de su trabajo, para lo cual estos autores definen los diferentes niveles teóricos distinguibles en las ciencias sociales:

- *Gran teoría*: las grandes teorías o paradigmas teóricos son sistemas fuertemente interrelacionados de proposiciones y conceptos abstractos que describen, predicen o explican, exhaustiva y no probalísticamente, grandes categorías de fenómenos.
- *Modelos teóricos*: son conjuntos de supuestos, conceptos y proposiciones interrelacionadas de forma laxa que configuran una visión del mundo.
- *Teorías formales y de rango intermedio*: son conjuntos de proposiciones interrelacionadas cuyo objeto es explicar una clase abstracta de comportamientos humanos. Ejemplos de éstas son la teoría formal propugnada por Glaser y Strauss y la teoría del aprendizaje de Piaget.
- *Teorías sustantivas*: proposiciones o conceptos interrelacionados que se centran en determinados aspectos de poblaciones, escenarios o tiempos. Se limitan a

características de poblaciones, escenarios o tiempos identificables en su concreción.

La gran teoría casi siempre permanece latente en la biografía y la formación de la mayoría de los científicos sociales, quienes aplican por lo general teorías sustantivas. Sin embargo, Goetz y Le Compte establecen que el diseño de investigación mejora radicalmente (en su aplicabilidad y sus posibilidades de generalización, su credibilidad, su validez, su precisión y su fiabilidad) , cuando se explicita el papel jugado por la teoría en todo el curso de su desarrollo y puesta en práctica.

Para Kirk y Miller, la teoría del investigador contiene categorías no impuestas por la estructura de la realidad empírica, las que sirven para organizar la comprensión del mundo. La teoría del investigador está presente también en el registro de los datos.

Según Hirsh, no hay “datos en bruto” en sentido puro, ya que los seres humanos no perciben y luego interpretan, sino que la información pasa antes por la cognición; antes de interpretar la experiencia cognoscitiva la gente compara sus registros con representaciones mentales, así, los datos se registran en términos de alguna teoría explícita o implícita, las que no son independientes de la cultura. La validez y la confiabilidad, términos que serán definidos más adelante, sólo son significativas con referencia a una teoría.

- Las investigaciones etnográficas como un tipo de investigación cualitativa.

Las *investigaciones etnográficas* son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad.

Para Williams (1982, citado por Jurjo Torres Santotomé), “el análisis ideológico es una dimensión indispensable para cualquier comprensión de los comportamientos humanos. Este examen es obvio que no sólo debe circunscribirse en desvelar los principios generales o posiciones teóricas que rigen las acciones de todas las personas envueltas en esa investigación, sino también en el escudriñamiento de sus visiones del mundo o perspectivas generales, incluyendo aquí tanto las creencias formales y concientes, como también las actitudes, hábitos y sentimientos menos concientes y formulados, e incluso presupuestos, comportamientos y compromisos inconcientes”.

Siguiendo a este autor, y desde una visión estrictamente educativa, la investigación tiene como finalidad prioritaria la de apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza. Una mejora de la calidad de la enseñanza debe ir unida de la preocupación por unir teoría y práctica, o lo que es igual, hacer concientes a los profesores de las teorías que guían su práctica, sobre todo “antes “ de que ésta tenga lugar y no únicamente después. La investigación etnográfica se convierte así en un inmejorable aliado para ayudar a desvelar las teorizaciones implícitas y las rutinas que sustentan la praxis de los educadores.

Para Goetz y Le Compte, la etnografía es una descripción o reconstrucción analítica de escenarios y grupos culturales intactos. Las etnografías recrean para el lector las creencias compartidas, prácticas, artefactos, conocimiento popular y comportamiento de un grupo de personas. En consecuencia, el investigador etnográfico comienza examinando grupos y procesos incluso muy comunes, como si fueran excepcionales o únicos (Erickson, 1973); ello le permite apreciar los aspectos, tanto generales como de detalle, necesarios para dar credibilidad a su descripción.

Además de un producto, la etnografía es también un proceso, una forma de estudiar la vida humana. El diseño etnográfico requiere de estrategias de investigación que conduzcan la reconstrucción cultural:

Primero, las estrategias utilizadas proporcionan datos fenomenológicos; éstos representan la concepción del mundo de los participantes que están siendo investigados, de modo que sus constructos se utilicen para estructurar la investigación.

Segundo, las estrategias etnográficas de investigación son empíricas y naturalistas. Se recurre a la observación participante y no participante para obtener datos empíricos de primera mano de los fenómenos tal como se dan en los escenarios del mundo real, procurando los investigadores evitar la manipulación intencional de las variables de estudio.

Tercero, la investigación etnográfica tiene un carácter holista. Pretende construir descripciones de fenómenos globales en sus diversos contextos y determinar, a partir de ellas, las complejas conexiones de causas y consecuencias que afectan al comportamiento y las creencias en relación con dichos fenómenos.

La etnografía es multimodal o ecléctica; los etnógrafos emplean una variada gama de técnicas para obtener sus datos (Wilson, 1977, citado por Goetz y le Compte).

Para Smith (1979, citado por Goetz y Le Compte) , *investigación etnográfica se utiliza como una denominación condensada que denota las investigaciones conocidas como etnografía, investigación cualitativa, estudio de casos, investigación de campo o investigación antropológica*. Es bajo esta definición como se la entenderá a lo largo de la presente tesis.

Cole y Scribner (1977) citados por Torres Santotomé, dijeron que la **“mejor manera de comprender la significación de los comportamientos que se producen en un determinado contexto era el de haber participado en ese entorno desempeñando roles semejantes y pertenecer o conocer profundamente la subcultura de la que participan los sujetos objetos de estudio”** (el destacado es propio).

El objeto de la etnografía educativa es aportar valiosos datos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes en los escenarios educativos. Los estudios que se presentan como etnografías educativas varían mucho en cuanto a su enfoque, alcance y métodos de ejecución. Se caracterizan por ser investigaciones de un escenario pequeño , relativamente homogéneo y geográficamente limitado. El enfoque

general suele ser inductivo, generativo y constructivo. Se utiliza una combinación equilibrada de datos objetivos y subjetivos para reconstruir un universo social.

- El método de "teoría basada en los datos" de Strauss y Corbin.

A su vez, y volviendo nuevamente a una visión más global, Anselm Strauss y Juliet Corbin distinguen varios tipos de investigación cualitativa: teoría desde los datos (Grounded theory), etnografía, aproximación fenomenológica, historia de vida y análisis conversacional.

El método de "*teoría basada en los datos*", es un modo de análisis cualitativo que consiste en formular interpretaciones teóricas de datos basados en la realidad; es un medio para comprender el mundo "que está allí" y para desarrollar estrategias de acción que van a permitir tener algún control sobre él. El interés consiste en construir inductivamente teoría a través del análisis cualitativo de datos: tener interpretación teórica que al mismo tiempo se base en la realidad empírica reflejada en los materiales. La teoría construida desde los datos es derivada inductivamente a partir del estudio de los fenómenos que ella representa; es descubierta, desarrollada y provisoriamente verificada a través de la recolección sistemática de datos.

Existen cuatro criterios para juzgar la aplicabilidad de la teoría a un fenómeno:

- Ajuste: al fenómeno y al proceso; la teoría debe ser un reflejo fiel de fenómenos e inducida desde diferentes datos.
- Comprensión y generalidad: si los datos sobre los que se basa son comprensivos y la interpretación conceptual es amplia, entonces la teoría debe ser suficientemente abstracta e incluir suficiente variación para hacerla aplicable a una variedad de contextos relacionados con ese fenómeno.
- Control: las hipótesis que proponen relaciones entre los conceptos (que luego serán usadas para guiar la acción) son sistemáticamente derivadas de datos actuales relacionadas a ese y sólo ese fenómeno; esto implica especificar claramente las condiciones bajo la que es aplicable la teoría.

Dentro de los componentes básicos de la teoría desde los datos, fundada en los datos o "grounded theory", el procedimiento analítico e interpretativo por excelencia es la codificación. El producto de este procedimiento son las notas de codificación, que consisten en un tipo de memorandum.

Strauss y Corbin establecen que la *codificación* es el proceso de análisis de datos, por el cual los bloques básicos de una teoría, los conceptos, son identificados y desarrollados en términos de propiedades y dimensiones.

La *codificación abierta* se refiere al proceso de ruptura, examinación, comparación, conceptualización y categorización de datos.

Los *conceptos* son etiquetas conceptuales ubicadas en acontecimientos discretos, eventos y otras instancias y fenómenos. Una *categoría* se refiere a una clasificación de conceptos, un concepto de orden mayor y más abstracto; esta clasificación es descubierta cuando los conceptos son comparados uno con otro y parecen pertenecer a un fenómeno similar. Las *propiedades* son atributos o características pertenecientes a una categoría y las *dimensiones* la localización de las propiedades a lo largo de un continuo; por ello, dimensionalización consiste en romper una propiedad en sus dimensiones.

La *codificación por ejes* es un conjunto de procedimientos donde los datos son reunidos nuevamente de nuevas maneras luego de la codificación abierta, por medio de hacer conexiones entre las categorías (relacionar subcategorías a una categoría).

Las conexiones entre las categorías se realiza mediante la utilización de un paradigma de codificación, que contiene las condiciones, contexto, acción / interacción, estrategias y consecuencias:

- Condiciones causales: eventos, incidentes, sucesos, que llevan a la ocurrencia o desarrollo de un fenómeno.
- Fenómeno: la idea central, evento, suceso, incidente, sobre el cual un conjunto de acciones o interacciones son dirigidas a controlarlo, manejarlo o al cual el conjunto de acciones está relacionado.
- Contexto: específico conjunto de propiedades que pertenecen a un fenómeno; consiste en la localización de los eventos o incidentes pertenecientes a un fenómeno a lo largo de un rango de dimensiones; representa el particular conjunto de condiciones dentro de las cuales las estrategias de acción e interacción son tomadas.
- Condiciones intervinientes: condiciones estructurales relacionadas con las estrategias de acción e interacción que pertenecen al fenómeno.
- Acción-interacción: estrategias diseñadas para manejar, manipular, llevar adelante, responder a un fenómeno bajo un conjunto específico de condiciones percibidas.

La *codificación selectiva* es el procedimiento de elegir la categoría central, relacionándola sistemáticamente con las otras categorías y completando categorías que necesitan adicional refinamiento y desarrollo.

Barney Glaser y Anselm Strauss, a partir de las conceptualizaciones anteriores, establecen el "*método de comparación constante*" para el análisis cualitativo. En este método la generación de ideas teóricas (nuevas categorías y sus propiedades, hipótesis e hipótesis interrelacionadas), se está constantemente rediseñando y reintegrando las nociones teóricas a medida que se revisa el material.

Estos autores definen al “*método de constante comparación*” como una comparación que se desarrolla en forma simultánea al análisis, generando teoría más sistemáticamente gracias a la utilización de codificación explícita y procedimientos analíticos.

Este método cuenta con cuatro etapas:

- 1- Comparación de incidentes aplicables a cada categoría: codificar cada incidente y sus datos dentro de tantas categorías de análisis como sea posible; las categorías pueden surgir de entrevistas o bien que los datos encajen en categorías existentes. Mientras se codifica un incidente para una categoría, se compara con los incidentes previos en el mismo y en diferentes grupos codificados en la misma categoría, generándose así propiedades teóricas, de las que pueden distinguirse dos clases: las abstraídas del lenguaje de la situación de investigación (etiquetas en uso para procesos y conductas estudiadas), y las construidas por el investigador.
- 2- Integrar categorías y sus propiedades: cuando la codificación continúa, la comparación constante cambia unidades desde la comparación de incidente con incidente a la comparación de incidentes con propiedades de una categoría que resultó de la anterior comparación de incidentes.
- 3- Delimitación de la teoría: esta se da en dos niveles:
 - Solidificación de la teoría: se integran detalles, se extraen propiedades no relevantes.
 - Reducción de categorías: descubrir propiedades subyacentes en el conjunto original de categorías o sus propiedades y formular una teoría con un conjunto más pequeño de conceptos de alto nivel; esto implica una delimitación de terminología y texto, y una saturación extendida.
- 4- Escribir teoría: en este punto las propiedades guardan correspondencia con los datos, ya que la comparación constante fuerza mucha diversidad en ellos; en esta diversidad cada incidente es comparado con otros incidentes.

Kirk y Miller plantean, en las investigaciones cualitativas, el problema de la **confiabilidad y validez**. Estos autores parten de una definición particular de objetividad, entendida no como la búsqueda de la “verdad” absoluta, final, prefiriendo dejar tal empresa a los filósofos y teólogos, sino entendiendo a la “verdad” como lo que provisoriamente pasa por la verdad en un momento determinado y que está limitada tanto por la tolerancia de la realidad empírica como por el consenso de la comunidad académica (Blumer, 1968). La objetividad es más una aspiración al conocimiento colectivo acumulativo, y es evaluada en términos de: confiabilidad y validez:

La confiabilidad se refiere a la medida en que un procedimiento de medición arroja el mismo resultado como quiera y donde quiera sea llevado a cabo. Depende esencialmente de procedimientos de observación explícitamente descritos. En

investigación etnográfica la confiabilidad puede encuadrarse en alguna de las siguientes tres clasificaciones.

La confiabilidad quiijotesca se refiere a circunstancias en las que un único método de observación produce constantemente una medida invariable. En investigación etnográfica, la confiabilidad quiijotesca a menudo prueba solamente que el investigador logró obtener u observar información ideológica o ensayada. Un ejemplo, a la pregunta "¿Cómo estás?", la respuesta "Bien" no arroja ningún dato útil.

La confiabilidad diacrónica se refiere a la permanencia de una observación a lo largo del tiempo (ej: test-retest). La similitud de mediciones o hallazgos hechos en diferentes momentos, resulta útil para entidades que permanecen invariables.

La confiabilidad sincrónica se refiere a la similitud de las observaciones en el mismo período; a diferencia de la quiijotesca, rara vez implica observaciones que son consistentes con respecto a características particulares de interés para el observador.

La validez se refiere a la medida en que un procedimiento produce un resultado correcto, o bien al grado en que el hallazgo es independiente de circunstancias accidentales de la investigación, con lo cual se refiere también al grado en que el hallazgo es interpretado correctamente. El problema de la validez en la investigación cualitativa se refiere a si el investigador ve lo que él piensa que ve, especialmente en las instancias de observación.

La validez de una observación, o de un instrumento, implica interesarse si las mediciones tienen aceptación general (¿qué dan por cierto las observaciones?) y si los fenómenos son clasificados correctamente (¿cuáles son los nombres correctos para las variables?).

Kirk y Miller distinguen dos tipos de validez: la validez instrumental, pragmática o de criterio, cuando puede demostrarse que las observaciones se adecuan a aquellas generadas por medio de un procedimiento alternativo que es en sí mismo aceptado como válido. Y la validez teórica o construida, cuando existe una evidencia sustancial de que el paradigma teórico corresponde correctamente a las observaciones; constituye una protección frente a conceptos que son definidos prácticamente como juegos de palabras. El ejemplo que proporcionan estos autores es el de la palabra "alienación", la referencia al suministro de herramientas del empleador para sus trabajadores como "alienación" respecto de los medios de producción dan por sentada la cuestión teórica esencial de que este arreglo produce sentimientos negativos en el trabajador.

- La selección de casos

La selección de grupos de comparación se realiza según el criterio de relevancia teórica para promover el desarrollo de las categorías emergentes. Así, un grupo se ajusta a este criterio cuando ayuda a generar, al más amplio grado, tantas propiedades de categorías como sea posible y eso ayudará a relacionar las categorías mutuamente y con sus propiedades. Las comparaciones de grupos son conceptuales: son hechas comparando una evidencia similar y diversa indicando las mismas categorías conceptuales y propiedades.

La comparación de grupos hace el contenido de los datos teóricamente más relevante que cuando se selecciona y compara datos. Así provee control sobre dos escalas de generalidad (nivel conceptual y alcance de la población), y provee maximización y minimización de diferencias y de similitudes de datos en lo que respecta a las categorías que están siendo estudiadas.

Minimizar diferencias entre grupos de comparación aumenta la posibilidad de recolectar muchos datos similares en una categoría dada mientras señala importantes diferencias no captadas en la primera recolección de datos.

Maximizar diferencias entre grupos de comparación aumenta la probabilidad de que el investigador recolectará datos diferentes y variados con respecto a una categoría, mientras sigue hallando similitudes estratégicas entre los grupos.

En este mismo sentido, la selección de los casos representativos se realiza según ciertos parámetros:

- a) Muestra intencional: son casos seleccionados como punto de partida para el trabajo en terreno.
- b) Muestreo teórico: procesos progresivos y secuenciales de “ampliación” o “reducción” de la muestra según las categorías teóricas que van emergiendo en el camino combinado de la obtención y el análisis de la información. El cierre se hace por “saturación”.

Cuando se seleccionan grupos de relevancia teórica, aparecen dos preguntas estratégicas : ¿Cuántos grupos debe uno elegir? ¿En qué etapa debe uno recolectar información de un solo grupo? Desde que la información para varias categorías es en general recolectada de un solo grupo (aunque la información de un grupo dado puede ser recolectada sólo para una categoría) el investigador está ocupado en recolectar información desde grupos más viejos, mientras está buscando simultáneamente nuevos grupos. Así, no sabe de antemano cuantos serán los grupos que debe muestrear.

El criterio para juzgar cuando cesa el muestreo de grupos pertinentes diferentes a una categoría es la saturación teórica de la categoría. Se alcanza la saturación teórica mediante la conjunta recolección y análisis de datos,

esto es, maximizando las diferencias en sus grupos para maximizar variedades de datos contenidos en una categoría, y de esta manera desarrolla tantas propiedades diversas de la categoría como es posible. Los criterios para determinar la saturación son, entonces, la combinación de los límites empíricos de los datos, la integración y la densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista.

Decidir qué o quienes estudiar exige la determinación de las fuentes de datos relevantes para los fines de la investigación y la elección de los medios para seleccionarlos.

El contenido de la teoría determina qué elementos del mundo empírico (animados o inanimados, objetos o personas) constituyen poblaciones y fuentes de datos para el investigador. Habitualmente, en los diseños etnográficos, las personas, tiempos y escenarios son las poblaciones principales. La población se elige según su significación teórica o su relevancia para la teoría que informa las cuestiones de la investigación.

En relación con lo anterior, se deben adoptar una serie de decisiones respecto a los individuos a ser estudiados, su cantidad y las circunstancias en las que se realizará el estudio. Estas decisiones determinan las estrategias de selección y muestreo, que también son utilizadas para orientar las fases de recogida de datos y análisis e interpretación. A lo largo de toda la investigación, se reexaminan los efectos de cada selección o muestreo a medida que se evidencian sus consecuencias. Con esta información, el proceso de adopción de decisiones empieza otra vez.

Esta flexibilidad y adaptabilidad de las decisiones de selección y muestreo y su integración en las distintas fases del proceso de investigación, son marcas distintivas del modelo etnográfico. “Numerosos antropólogos dan comienzo a sus investigaciones identificando un grupo (una tribu, un pueblo, un escenario urbano) que les interesa por algún motivo personal, empírico o conceptual. A continuación, acceden a ese grupo y desarrollan, sobre el terreno, sus opciones de selección y muestreo en el contexto de la generación de focos y cuestiones y de la identificación de marcos conceptuales relevantes” (Goetz y Le Compte).

Según los autores antes mencionados, muestreo es la forma especializada de un proceso más general de enfoque y elección: la selección.

La selección requiere que el investigador determine los perfiles relevantes de la población o del fenómeno, según criterios teóricos o conceptuales, características empíricas de la población o consideraciones personales. Una vez definida e identificada la población, el investigador puede decidir si obtener o no una muestra de ella. Los procedimientos para la elección de los participantes pueden variar desde estrategias semiestructuradas, como la selección de casos críticos (Patton, 1980, citado por Goetz y LeCompte), hasta las estrategias informales de selección, mediante voluntarios o según la conveniencia del investigador.

El muestreo consiste en elegir de un grupo una pequeña parte que lo representa de forma adecuada, siendo fundamental en este tipo de selección la definición clara de los criterios especiales que la guían.

La determinación de las poblaciones relevantes y la elección de los procedimientos de selección y muestreo se relacionan con el modo en que el investigador define los datos y los conceptualiza en unidades. Por población se puede entender tanto a participantes humanos como a escenarios y contextos.

La conceptualización de las poblaciones de fenómenos que constituyen un campo de investigación es la primera tarea de investigación, para luego proceder con las decisiones de selección y muestreo.

En relación con esto, si bien hay fenómenos cuya relevancia se puede determinar con anterioridad a la entrada del investigador en el campo, muchos otros sólo aparecen en el curso del trabajo empírico; por esto, en etnografía, la selección es un proceso abierto y no un parámetro a priori del diseño.

Con referencia a la generalización, la misma está limitada por la medida en que sea posible encontrar estudios comparables de grupos semejantes, ya que las inferencias de los etnógrafos tienden a explicar los fenómenos y relaciones observados en el seno de un grupo estudiado.

Para que las conclusiones de un estudio de investigación etnográfica puedan cumplir con las pautas de validez ya explicitadas, los grupos seleccionados deben poseer las características apropiadas y el acceso a dichos grupos debe ser posible. Cuando lo que se pretende es describir un fenómeno poco conocido, crear constructos sociales o explicar significados de procesos microsociales, los procedimientos estadísticos de muestreo no resultan apropiados; en estos casos los etnógrafos buscan la comparabilidad y traducibilidad de los resultados en lugar de su transferencia directa a grupos no investigados.

La garantía de comparabilidad y traducibilidad se encuentra en la aplicación sistemática de procedimientos de selección no estadísticos, entre ellos, *la selección basada en criterios*. Esta exige que el investigador determine por adelantado un conjunto de atributos que deban poseer las unidades del estudio; algunos autores denominan a este procedimiento muestreo intencionado.

La selección basada en criterios presenta variantes. La selección basada en criterios simple requiere únicamente que el investigador confeccione un listado de los atributos esenciales que debe poseer la unidad seleccionada, para, luego, localizar en el mundo real alguna que se ajuste a ellos. Las variantes de la selección basada en criterios simples pueden dividirse en dos grupos:

El primero lo componen las estrategias para localizar un grupo o escenario inicial que estudiar, o para seleccionar unidades de poblaciones consideradas relevantes en las primeras fases de la investigación. Comprende *la selección exhaustiva, la selección por cuotas, la selección por redes y la selección de casos extremos, casos típicos, casos*

únicos, casos reputados, casos ideal-típicos o casos guía y casos comparables.

El segundo grupo implica procesos progresivos y secuenciales y está compuesto por la selección de *casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la comprobación de implicaciones teóricas.* Estas estrategias se utilizan en las fases posteriores de la investigación, es decir, durante los procesos de análisis, generación y perfeccionamiento de hipótesis y elaboración de interpretaciones.

La estrategia de selección exhaustiva es aquella en la cual el investigador examina cada caso o elemento de una población relevante, quedando garantizada la representatividad porque se cubre la totalidad de la población.

La selección por cuotas se limita a un subconjunto de una población mayor; para ello, se identifican los subgrupos principales o relevantes de un universo dado; esta selección proporciona un subconjunto que se asemeja a la población general.

La selección por redes es una estrategia en la cual cada participante o grupo sucesivo es designado por otro grupo o individuo que le precede en el estudio. El investigador obtiene así su selección sobre la base de referencias de otros participantes.

La selección de casos extremos implica, en primer lugar, la identificación explícita o implícita de alguna norma que determine los casos típicos o medios. Todos los casos potenciales son dispuestos en un continuo que representa las dimensiones de interés para la investigación. Los investigadores buscan casos que reflejen los extremos o polos de dichos continuos de manera que puedan realizar comparaciones con la norma y explicar casos intermedios.

Un procedimiento análogo al anterior es el utilizado para la *selección de casos típicos.* Aquí el investigador desarrolla un perfil de los atributos que posee el caso intermedio para, a continuación, encontrar un ejemplar.

La selección de casos únicos o la elección de casos poco corrientes o raros se basa habitualmente en alguna dimensión o atributo que actúa como tratamiento experimental pero que no puede provocarse intencionadamente a causa de prohibiciones éticas, porque tuvo su origen en un accidente o por imposibilidades empíricas o históricas. Cualquiera que sean los demás atributos que el caso comparta con la población general, esta dimensión lo aparta de ella.

La selección de casos raros o únicos dentro de una población consiste en una variante del tipo anterior. Así, se pueden seleccionar escuelas por sus programas innovadores o profesores por sus historias singulares.

La selección de casos reputados suele ser una variante de la selección de casos extremos o casos únicos. El investigador hace sus elecciones por recomendación de otros expertos de algún campo.

La selección de casos comparables es la versión etnográfica de la replicación. Este proceso puede ser utilizado por un solo investigador, cuando estudia sucesivamente grupos o escenarios que comparten atributos fundamentales o relevantes.

Las investigaciones cualitativa son procesos reflexivos e interactivos. Más allá de las definiciones y caracterizaciones de las poblaciones en las fases preliminares, los datos recogidos sobre el terreno aportan una información empírica que obliga frecuentemente a que se modifiquen las decisiones iniciales. Así, los procedimientos de selección y muestreo antes descriptos se adaptan cuando así lo exigen las circunstancias.

La localización de las fuentes potenciales de datos en los escenarios de estudio y las colectividades depende de cómo se hayan conceptualizado las poblaciones y cuáles sean los procedimientos de muestreo y selección previstos. Los investigadores deben traducir a descriptores empíricos unos fenómenos caracterizados abstractamente en los fines de la investigación y los marcos conceptuales. Esos descriptores constituyen las unidades iniciales de análisis que designan quien o que va a ser la fuente principal de datos e incluyen los atributos definitorios de las unidades específicas de análisis. Algunas poblaciones están delimitadas naturalmente, mientras que otras se delimitan artificialmente por el investigador.

- Rol del investigador en investigaciones cualitativas.

El acceso a estas poblaciones puede entablarse formal o informalmente. El contacto formal supone un acercamiento a través de canales oficiales, mientras que el informal se basa en la utilización de redes de relaciones interpersonales. La aproximación a los respondientes va acompañada de un proceso inicial de vagabundeo, que proporciona los datos de base; consiste en reconocer el terreno. Supone un proceso informal de sacar a la luz los constructos de los participantes, escuchando y registrando. De este modo el investigador examina cómo los individuos se conceptualizan a sí mismos y a los demás.

En relación con lo anterior, resulta de particular importancia definir cuál será el rol del investigador dentro de la investigación; en investigaciones cualitativas, deben ir hacia la gente, mantener interacción con ella en forma más bien constante e insertarse en los escenarios donde los comportamientos se producen de forma natural. Cuando, durante este proceso, se observa que no es posible conservar la objetividad, conviene ausentarse por un tiempo. La capacidad de comunicarse con eficacia con un determinado grupo cultural se denomina "Franqueo de fronteras" (Schensul, Gonzales y Caro, 1981, citado por Goetz y Le Compte); esto requiere estar familiarizado con los comportamientos, fines y creencias del grupo que se está estudiando, es decir, con su cultura grupal: las características identificativas adoptadas por los miembros de un grupo, conformadas por normas duraderas, reglamentaciones, intereses, pautas de comportamiento y formas de ver el mundo.

Existen tres conjuntos de relaciones de rol en los que está implicado el investigador, según Goetz y Le Compte:

- Las relaciones externas al estudio, cuyo punto de referencia es el status del investigador como especialista de una disciplina académica.
 - Las internas al grupo que se está estudiando, incluyen los roles que le confieren legitimidad para permanecer en el escenario, desarrollando una determinada interacción social con los participantes.
 - Las que se desarrollan en la interconexión de las relaciones internas y externas, por la cual el investigador se convierte en un portavoz legal del grupo investigado.
-
- Estrategias de recolección de datos

Las estrategias de recogida de datos más frecuentes en investigación cualitativa son la observación, la entrevista, los instrumentos diseñados por el investigador y los análisis de contenido de los artefactos humanos.

A su vez, cada una de las anteriores puede dividirse en otras más específicas: la observación participante y no participante; las entrevistas a informantes claves y la recogida de material biográfico, encuestas, instrumentos para descubrir constructos de participantes; el análisis de contenidos de artefactos humanos comprende la recogida de material demográfico y de archivo, y el análisis de vestigios o de restos materiales.

Las primeras elecciones y anticipaciones de estrategias que se utilizarán, las cuales suelen definirse según los fines del estudio y de su marco conceptual, pueden ser adaptadas, ampliadas, modificadas o restringidas sobre la base de los datos adquiridos en las primeras etapas de acceso al campo. “Los etnógrafos pueden descubrir que la información que pensaban reunir a través de la observación o de entrevistas sólo se pueden conseguir estudiando ciertas fuentes documentales”.....” “...en la negociación de sus relaciones iniciales con los participantes y el desarrollo de sus roles, los investigadores descubren nuevas posibilidades y limitaciones que repercuten en sus actividades de recogida de datos” (Goetz y Le Compte).

Las técnicas de investigación etnográfica, según Pelto y Pelto (1978), se dividen en dos categorías: la primera lo forman los métodos de recogida de datos que implican una interacción entre investigadores y participantes y que producen reacciones en los últimos que pueden afectar a la información reunida; la segunda categoría, la componen las técnicas no intrusivas que exigen una interacción escasa o nula.

Entre los métodos interactivos están: la observación participante, entrevistas a informantes clave, las historias profesionales y encuestas, donde los datos se obtienen de las respuestas de los participantes a preguntas del investigador, quien puede así obtener con más facilidad información relevante para las cuestiones planteadas en su estudio.

- **Observación participante:** el investigador pasa todo el tiempo posible con los individuos que estudia, toma parte de sus actividades cotidianas y refleja sus interacciones en notas de campo que incluyen comentarios interpretativos basados en sus percepciones. Sirve para obtener de los individuos sus definiciones de la realidad y los constructos que organizan su mundo; puesto que esto se expresa a través del lenguaje, es esencial que el investigador esté familiarizado con la jerga de los participantes. La observación participante se focaliza en las siguientes categorías, según la clasificación realizada por Goetz y Le Compte:
 - ¿Quiénes están en el grupo o escena? Identidades, características.
 - ¿Qué está sucediendo allí? Acciones e interacciones verbales.
 - a- Comportamientos repetitivos y anómalos, acontecimientos, actividades o rutinas en las que están implicados los individuos.
 - b- Comportamiento recíproco, naturaleza de la participación y de la interacción, vinculaciones, status, roles, organización subyacente.
 - c- Contenido de las conversaciones, temas, lenguaje verbal y no verbal reflejo en ellos de creencias y procesos.
 - Ubicación del grupo y de la escena, escenarios, entorno físico, recursos naturales, tecnologías, producciones, etc.
 - ¿Cuándo se reúne e interactúa el grupo? Frecuencias, forma de distribución del tiempo.
 - ¿Cómo se interrelacionan los elementos identificados? ¿Cómo se mantiene la estabilidad, cómo se orientan los cambios, cómo se relaciona el grupo con otros grupos.
 - ¿Por qué funciona el grupo como lo hace? Significados que atribuyen los participantes a su conducta, historia del grupo, símbolos, tradiciones, valores y concepciones del mundo que se pueden descubrir.

En relación con la **entrevista**, Denzin (1978) distingue tres tipos de entrevista: la entrevista estandarizada presecuencializada, la entrevista estandarizada no presecuencializada y la entrevista no estandarizada. El primer tipo es prácticamente un cuestionario administrado de forma oral. En el segundo tipo, el cuestionario permanece inalterado como en el primer tipo, sólo que el orden de las preguntas puede alterarse según las reacciones de éstos. Tanto si la entrevista es estructurada o no, las formas específicas que puede adoptar son las siguientes: entrevistas a informantes claves,

biografías o historias profesionales y encuestas.

- **Entrevistas a informantes claves**: los informantes claves son individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador. Suelen ser elegidos porque tienen acceso a datos inaccesibles para el investigador. Son conocedores de los ideales culturales del grupo; deben ser escogidos con cuidado si se desea que tengan un nivel adecuado de representatividad respecto al grupo completo de informantes claves.
- **Historias profesionales**: los antropólogos utilizan el término de “entrevista biográfica” para denotar una forma de obtener una narración de las vidas de los participantes que posteriormente se utilizan para formular preguntas o establecer inferencias acerca de la cultura de un grupo humano. Las historias profesionales o narraciones de carreras profesionales de individuos pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos o innovaciones. Se pueden utilizar también para valorar la repercusión en los roles de los profesores de sus diferentes experiencias vitales y la formación que recibieron.
- **Encuestas**: antes de aplicarla se deben considerar ciertos aspectos: los entrevistadores y los respondientes tienen que compartir supuestos comunes sobre el significado y estructura de los protocolos e ítems del instrumento; demostrar la equivalencia de significados es una tarea difícil, especialmente en investigaciones interdisciplinarias en las que es preciso unificar los criterios de investigadores que operan desde distintas áreas de conocimiento. Los instrumentos de una encuesta suelen ser de tres tipos: de confirmación, de análisis de los constructos de los participantes e instrumentos proyectivos.
 - a- Las entrevistas estructuradas o cuestionarios que verifican la aplicabilidad de los datos obtenidos por medio de informantes claves u otros procedimientos, se denominan encuestas de confirmación. Su objetivo es determinar la medida en que los participantes sostienen creencias similares, comparten ciertos constructos y ejecutan conductas comparables.
 - b- Los instrumentos de análisis de constructos de los participantes se emplean para medir la firmeza de las opiniones respecto de los fenómenos o para obtener las categorías por las que aquellos clasifican los elementos de sus mundos sociales y físicos. Con ellos se determinan puntos de acuerdo que estructuran la vida de los participantes: las categorías de conocimiento consideradas importantes, los parámetros por los que los elementos se discriminan en categorías y los procesos cognitivos y sociales que se desarrollan en función de la forma en que se percibe la relación de las variables entre sí. Un ejemplo de esta técnica es pedir a los sujetos que

enumeren todos los miembros de una categoría concreta de cosas.

- c- Las técnicas proyectivas o indirectas , tales como fotografías, dibujos o juegos, pueden suscitar la aparición de opiniones o reacciones o permitir al investigador identificar pautas de interacción social inobservable en el escenario natural.

Comoquiera que se utilicen estos procedimientos, la triangulación de datos múltiples sirve para corroborar los significados que los participantes atribuyen a los fenómenos , para garantizar que los mismos son analizados y no presupuestos.

Para la confección de **entrevistas**, algunos autores proponen “tipologías” de preguntas; así, Spradley (1979) distingue tres grupos de preguntas:

- Preguntas descriptivas, que pretenden obtener una representación o una descripción de algún aspecto de la cultura o el mundo del respondiente.
- Preguntas estructurales, cuyo fin es verificar o componer los constructos con los que los respondientes describen sus mundos.
- Preguntas de contraste, con las que se pretende obtener los significados que los respondientes asignan a, y las relaciones que perciben entre, los diversos constructos que utilizan.

El propósito de la entrevista cualitativa es obtener los datos reveladores de los significados de los participantes; mostrar cómo los participantes conciben sus mundos y cómo explican esas concepciones.

Schatzman y Strauss proponen una tipología que contempla tanto la clase de los datos obtenidos y la forma de la pregunta:

- Preguntas de información, que descubren el conocimiento que posee el respondiente de los factores de una situación social , precedidas por interrogativos tales como quien, qué, cuándo, dónde y cómo.
- Preguntas de abogado del diablo, que descubren lo que los respondientes consideran temas controvertidos.
- Preguntas hipotéticas, que estimulan la especulación del respondiente en torno a ocurrencias alternativas.
- Preguntas de postular el ideal, que descubren los valores del respondiente.
- Preguntas proposicionales, que revelan o verifican las interpretaciones del respondiente.

En relación con el orden de las preguntas, resulta conveniente comenzar con preguntas descriptivas y referidas al presente para continuar con las más complicadas relativas a emociones, creencias y explicaciones. Otros datos importantes a tener en cuenta en el momento de la elaboración de la entrevista, según Schatzman y Strauss, son:

- La duración o tiempo de la sesión.

- Número de sesiones necesarias para completar la entrevista.
- Escenario o localización de la entrevista.
- Identidad de los individuos implicados y cuántos están presentes.
- Estilos de los respondientes, o modos comunicativos característicos del grupo al que se va a realizar la entrevista.

Denzin (1978) propone para la evaluación de las transcripciones de entrevistas los siguientes criterios:

- Comunicación de significado.
- Expresión de interés del respondiente.
- Claridad de preguntas y respuestas.
- Precisión de los objetivos del entrevistador.
- Integración de los objetivos en las preguntas.
- Manejo por parte del entrevistador de las posibles falsas respuestas inventadas por el entrevistado.

- Análisis e interpretación de datos

Con referencia al **análisis e interpretación de los datos**, el mismo no se relega a un período posterior a la recogida de datos, en investigación cualitativa, sino que se va analizando a lo largo de todo el estudio.

Aún cuando se entra al campo tras haber previsto ciertos métodos de recogida de datos, la información obtenida sobre el terreno permite terminar de desarrollarlos. La importancia concedida a los significados de los participantes hace imposible completar la selección de métodos y técnicas de recogida de datos previamente a la entrada en el campo.

En la etnografía, “la recogida y el análisis de datos están indisolublemente unidos, en la medida en que el investigador desconoce qué preguntas conviene realizar hasta después de analizar sus impresiones iniciales y formular tentativamente algunas conclusiones” (Goetz y le Compte, 1988).

Los modos genéricos de pensar los datos en investigación cualitativa, reducirlos y manipularlos, se denomina, según Goetz y Le Compte, teorización. Dentro de la misma, existen a su vez diferentes procedimientos analíticos que estos autores separan en dos conjuntos: el primero, compuesto por estrategias de selección secuencial, que, al orientar la recogida de datos, modelan los resultados de los estudios; el segundo, compuesto por los métodos analíticos generales que guían la totalidad del proceso de investigación.

Teorización es el proceso cognitivo consistente en descubrir o manipular categorías abstractas y relaciones entre ellas. Es indispensable en toda investigación y se usa para desarrollar o conformar las explicaciones del cómo y porqué de los fenómenos. En el nivel de la vida ordinaria, la teorización es un comportamiento inquisitivo (un

proceso de recogida de información, abstracción, comparación, aplicación de experiencias pasadas, solución de problemas y configuración de ideas), una serie de procesos cognitivos normales en el ser humano. Cuando es formalizado y sistematizado, se convierte en investigación, empírica o especulativa.

El análisis de datos depende de los procesos de teorización. Las tareas formales que los constituyen son: percepción, comparación, contrastación, agregación y ordenación, establecimiento de vínculos y relaciones, especulación. Cada una de estas tareas se subsume en las siguientes.

- *Percepción*: la atención no se limita a las variables designadas a priori, sino que el objetivo es el análisis de la complejidad de los fenómenos en sus contextos naturales, de modo tal que todo es importante, interesan todos los factores constitutivos de los fenómenos o que influyan en ellos.

Se comienza registrando todo lo que tiene interés, para luego limitar sucesivamente el registro hasta que se obtienen unidades de análisis legítimas.

Las unidades analíticas cumplen una doble función en el proceso de investigación:

- 1- Son divisiones perceptivas que guían la recogida de datos; con frecuencia se corresponden con las unidades de población.
- 2- Son medios de convertir los datos brutos en subconjuntos manejables. La elección o elaboración de unidades de análisis exige procedimientos formales e informales de exploración y codificación de los datos preliminares reunidos en la fase de diagramación. Este es el primer paso del análisis.

- *Comparación, contrastación, agregación y ordenación*: son las tareas imperantes en el trabajo de campo; son las precursoras del establecimiento de los esquemas de clasificación para la organización de los datos.

La categorización requiere describir lo que se observa, dividir en unidades los fenómenos e indicar cómo esas unidades se asemejan y distinguen entre sí; las semejanzas y diferencias pueden ser atribuidas a los fenómenos por los investigadores o por los participantes. La etapa siguiente consiste en descubrir los elementos relacionados entre sí y agregarlos. Estas categorías o grupos pueden ser elaborados a partir de la inspección de los datos o bien haberse establecido con anterioridad a la fase de recogida de datos, por su relevancia a priori para la investigación.

Para el proceso de categorización es fundamental la determinación de las propiedades y atributos que comparten las unidades de datos de una categoría. Para esto, se reúnen los datos y se realiza un análisis sistemático de su contenido. Las propiedades de una categoría se descubren elaborando una lista de las semejanzas de las unidades analíticas incluidas en ella y de sus diferencias a otras unidades no pertenecientes a la categoría. Luego, con las propiedades

fundamentales se articula la definición abstracta de la categoría.

- *Determinación de vínculos y relaciones:* el descubrimiento de vínculos y la confirmación de relaciones entre constructos o clases de éstos supone determinar la secuencia de los fenómenos y efectuar inferencias respecto de su asociación, covariación y causalidad recíproca.

Se procede inductivamente para generar enunciados de relaciones y deductivamente para comprobar dichos enunciados en el campo, al mismo tiempo que se desarrolla teoría o hipótesis basada en los datos que se va recogiendo.

- *Especulación:* consiste en establecer inferencias. Supone un juego probabilístico con ideas. Permite ir más allá de los datos y conjeturar lo que ocurrirá en el futuro, basándose en lo aprendido acerca de los constructos y los vínculos entre éstos y en la comparación entre los resultados de ese aprendizaje y sus conocimientos sobre los fenómenos.

Estas conjeturas son predicciones sobre el grado de confianza con que puede afirmarse que las relaciones descubiertas o las explicaciones desarrolladas seguirán produciéndose y siendo válidas en el futuro.

La especulación está en la base de la construcción de hipótesis.

Las estrategias de selección secuencial, se trata de un proceso abierto con el que, a medida que avanza la investigación, se determinan nuevos conjuntos de fenómenos para su análisis.

Las estrategias de selección secuencial comprenden la selección de casos negativos, la selección de casos discrepantes, el muestreo teórico y la selección y comparación de casos para la prueba de implicaciones teóricas.

La mayoría de las distintas formas de selección secuencial tiene como objetivo facilitar la emergencia de constructos y teorías, así como eliminar constructos, teorías e hipótesis rivales. La selección se detiene cuando el investigador posee la seguridad de que el constructo está lo suficientemente elaborado para explicar los casos nuevos que puedan surgir.

- *Selección de casos negativos:* un caso negativo de un concepto o un postulado refuta un constructo. Es la excepción a una regla emergente y opera como una hipótesis nula. Sirve para indicar el grado de aplicabilidad de un constructo y las condiciones o circunstancias de su validez.
- *Selección de casos discrepantes:* mientras el caso negativo es una excepción a la regla, el discrepante es una variante de ella. Es un ejemplo que modifica, perfecciona o elabora un constructo. Con la selección de casos discrepantes se busca todos los ejemplos pertinentes que el constructo emergente no puede explicar.
- *Muestreo teórico:* consiste en la búsqueda de la teoría que mejor se ajuste a los

datos de que se dispone. El muestreo es el instrumento fundamental para la recogida de datos sucesivos, ya que las hipótesis planteadas dan origen a nuevas cuestiones que se han de analizar. Cada hipótesis genera distintas explicaciones que se deben rechazar, comprobar, verificar e integrar como parte de la interpretación de aquello que se está estudiando.

Se comienza con la selección de varios casos que pueden compararse y contrastarse, los que se eligen por su posible relevancia para el campo teórico que se desea estudiar. En una primera etapa, se seleccionan los casos por su semejanza, y luego por su diferencia. Las semejanzas permiten la identificación de categorías, el esbozo de sus atributos y la especificación de las condiciones de su aparición. Las diferencias hacen posible la elaboración de los atributos de una categoría, la delimitación de sus subvariantes y la eliminación de su alcance.

Más allá de las estrategias puntuales que se utilicen, la investigación cualitativa siempre contempla cuatro etapas: (Kirk y Miller, 1986)

- **Invencción:** preparación y diseño de la investigación, que da lugar a un plan de acción. Captar con la mirada, captar con el sabor, conseguir direcciones.
- **Descubrimiento:** observación y recolección de datos, que da lugar a la generación de información. Trabajar el campo, descubrir oportunidades, descubrir datos, desarrollar instrumentos.
- **Interpretación:** es la fase de evaluación o análisis, que da lugar a la comprensión. Encontrar el sentido correcto, ponderar validez y confiabilidad, reajustar relaciones, rediseñar estrategias de campo, controlar la validez de las observaciones (si se está llamando por el nombre correcto a lo que se está midiendo).

Explicación: es la fase de comunicación, que da lugar a un mensaje.

Trabajo de investigación de campo

Rol del investigador y entrada en el campo

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, y según Cole y Scriber “la mejor manera de comprender la significación de los comportamientos que se producen en un determinado contexto era el de haber participado en ese entorno desempeñando roles semejantes y pertenecer o conocer profundamente la subcultura de la que participan los sujetos de estudio”.

La visión intrínseca del campo y la comprensión del mismo, se debió en gran parte a la posibilidad de haber participado de parte del desarrollo de la historia de los sujetos de investigación, en roles complementarios tales como asesoramiento, gestión o planificación de actividades que se realizaban conjuntamente con ellos.

El desarrollo institucional determinó un alejamiento progresivo de los sujetos de investigación y una división concreta de las tareas, que perdieron su proximidad e inmediatez inicial. Sin embargo, tanto sujetos de investigación como investigador continuaban formando parte del mismo campo, sólo que la visión desde la cual se abordaría a los primeros estaría determinada por el tema que se deseaba indagar.

La primera aproximación a los sujetos seleccionados para la realización de las entrevistas y los relatos de las historias profesionales, acorde a los criterios ya explicitados, se realizó en forma personal, por vía telefónica o por correo electrónico, explicándose sintéticamente que se deseaba mantener una entrevista con ellos según los fines de la investigación. La totalidad del grupo respondió afirmativamente y con una excelente disposición. Se pautó la realización de las entrevistas en un espacio resguardado dentro de los lugares de trabajo, o en lugares próximos a los mismos.

Las entrevistas fueron grabadas, con el consentimiento previo de los entrevistados y con la expresa aclaración de su anonimato, a fin que se expresaran con total libertad, así como también con la aclaración que se omitirían ciertos nombres propios que posibilitaran su identificación indirecta. La duración de las entrevistas fue de aproximadamente dos horas por cada entrevistado.

En forma previa al inicio de la entrevista, se explicó al entrevistado cuál era el propósito de la investigación, las fuentes y los criterios por los cuales había sido seleccionado.

Antes de comenzarse con la primera entrevista se había previsto una muestra de casos mayor a la efectivamente indagada, pero la profundidad de cada respuesta obtenida y su relevancia en relación con el problema de investigación determinó que se circunscribieran los casos a un número menor. Esta decisión se tomó una vez que se

comenzó a observar que las respuestas obtenidas guardaban una cierta similitud entre los diferentes casos, según el principio de saturación de las categorías.

Se observó que los entrevistados otorgaban mucho valor a su historia profesional y se imbuían de la misma durante el relato, por cuanto las preguntas - guías previstas se fueron intercalando según la oportunidad específica de cada caso individual.

En aquellos casos en que el entrevistado ya había descripto aquello que se deseaba indagar, sin mediar la pregunta del entrevistador, se decidió omitir la formulación de dicha pregunta y permitir que el relato continuara sin interrupciones, sólo las necesarias para indagar el significado de ciertos términos y procesos.

Herramientas de Investigación: Historia profesional y Entrevista

Se intentó conciliar, en una única instancia, una entrevista biográfica o narración de historia profesional, con una entrevista no estandarizada, donde se mantuvieron fijas para todos los casos ciertas preguntas consideradas fundamentales, si bien el orden de las mismas podía variar según el relato de la historia profesional de cada persona, y donde había ciertas preguntas de reserva en caso que el tema de interés no fuera abordado en ningún momento por los ellos.

En la primera entrevista se observó que la cantidad inicial de preguntas que se habían programado era excesiva y redundante, en virtud que ciertos temas fueron relatados en la historia profesional sin que fuese necesario orientar la atención hacia ellos.

Asimismo y acorde con los criterios establecidos por la investigación cualitativa, donde el propósito es la indagación de los significados, se realizaron re - preguntas en aquellos casos que fuera necesario. Ello a fin de comprender los términos y procesos utilizados por cada entrevistado y respetar la dirección iniciada por ellos, en relación con aquello que cada uno consideraba más importante.

La entrevista se estructuró en torno a los siguientes ejes:

- 1- **Narración de la historia profesional vinculada a la enseñanza de la mediación.** Se esperaba que los entrevistados realizaran un relato de su historia desde los orígenes de su formación, en sus propios términos, y a partir de esa narración se comenzaría a intercalar algunas de las preguntas focalizadas en el problema de investigación. Esta narración se realizó como introducción, para recabar la mayor cantidad posible de opiniones y datos respecto a las fuentes de experiencia relevantes para la tarea docente, sin limitaciones impuestas por preguntas del entrevistador. En algunos casos, la

narración y las preguntas de investigación se realizarían en forma simultánea e intercalada, según la extensión que cada entrevistado le imprimiera a su historia.

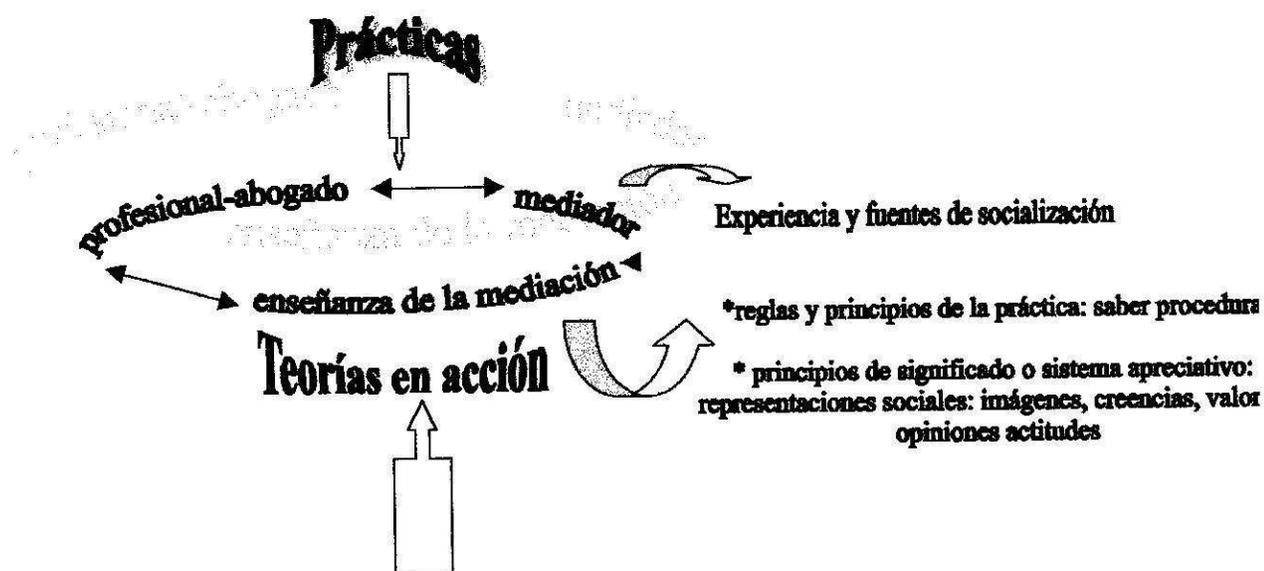
2- **Preguntas de la entrevista:** las mismas se elaboraron combinando las tipologías de preguntas propuestas por Spradley con la de Schatzman y Strauss, según la siguiente categorización:

- Preguntas descriptivas:
 - De experiencia y fuentes de socialización: el propósito de aquellas era que los entrevistados se expresaran en relación con su cultura en relación con la enseñanza y representaciones propias, que describieran impresiones y preocupaciones, comentarios respecto a su aprendizaje como alumnos, aspectos problemáticos de su enseñanza, valoración de su formación profesional y pedagógica.
 - De lenguaje nativo: para indagar sus definiciones y significados con respecto a cómo se definirían a sí mismos como docentes o cómo asesorarían a docentes novatos en el tema.
- Preguntas de postular el ideal: para indagar los valores propios en relación con la enseñanza y las representaciones respecto a la misma.
- Preguntas proposicionales: para revelar interpretaciones respecto a la enseñanza de la mediación.

Los interrogantes planteados al inicio de la presente tesis eran:

- 1- ¿Cuáles son las teorías en acción de los docentes abogados que enseñan mediación?
- 2- ¿Cuáles son los componentes o aspectos involucrados en las teorías en acción de los docentes en la enseñanza de la mediación? ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos?
- 3- ¿Qué aspectos (profesionales, personales, de experiencia, etc.) permitieron construir sus teorías en acción y cómo se había realizado esa construcción?
- 4- ¿Cómo estas teorías en acción permiten a los profesionales transformar el contenido especializado (disciplinar) en un contenido de enseñanza?

Las categorías de las que se derivaron las preguntas para la realización de la entrevista se estructuraron en torno a estos interrogantes, los que a su vez determinaron los grandes conceptos que se desarrollaron en el encuadre teórico-conceptual.



Las grandes categorías a partir de las cuales se derivaron las preguntas para la indagación en la entrevista y el posterior análisis de la historia profesional son las siguientes:

1. Experiencia y fuentes de socialización.
2. Representaciones sociales (imágenes, creencias, valores, opiniones, actitudes). Sistema apreciativo.
3. Saber procedural : reglas y principios de práctica.

Las categorías anteriores se encuentran atravesadas transversalmente por dos grandes sectores de la realidad :

- 1- Práctica profesional, como abogado y como mediador.
- 2- Práctica de la enseñanza de la mediación.

En función de lo anterior, se establecieron las siguientes preguntas-guías:

1- **Narración de la historia profesional**: Indagación de experiencias y fuentes de socialización, opiniones, actitudes, valores en relación con la enseñanza y la formación recibida, como abogado, mediador y docente.

- *“Me gustaría que me relataras tu historia en relación con la enseñanza en general y con la enseñanza de la mediación en particular, cómo te aproximaste a estas actividades, cuándo empezaste a enseñar, en qué contexto, con qué destinatarios”.*
- *Indagar la realización o asistencia a cursos o programas de formación docente.*

2- **Preguntas descriptivas**: de experiencia y fuentes de socialización, representación social de la tarea de enseñanza.

- *De tus estudios durante la carrera de abogacía, ¿hubo algún docente que por su forma de enseñar vos hayas considerado como un modelo, como un docente ejemplar? ¿Por qué características?*
- *De los distintos cursos que hiciste para ser mediador/a, ¿hubo algún docente que por su forma de enseñar vos hayas considerado como un modelo, como un docente ejemplar? ¿Por qué características?*
- *(Pregunta de reserva, según la amplitud de los detalles proporcionados por el entrevistado) ¿Qué otra influencia pensás que fue significativa para tu actual tarea docente en temas de mediación?*

(Preguntas descriptivas de experiencia y sistema apreciativo, preocupaciones docentes):

- *Cuando tenés que dar una clase de mediación, ¿Cuál es tu principal inquietud? ¿Tenés alguna “escena temida”?*
- *¿Te pasó alguna vez que preparaste una clase de mediación con todo el detalle y cuidado, y que después sentiste que no te había salido bien? ¿Por qué te parece que te sentiste así? ¿Qué*

modificaste?

2. 1- Pregunta descriptiva de “lenguaje nativo”, de indagación de valores y creencias.

- *¿Te podrías definir como docente?(o como mediador)*
- *Si tuvieras que asesorar a docentes principiantes que tienen que dar clases de mediación ¿qué consejos les darías?*

3- Preguntas de “postular el ideal”, valores y creencias, interpretaciones.

- *¿Consideras que es posible dar una buena clase de mediación sin tener una práctica en el rol de mediador? ¿Por qué?*
- *¿Consideras que es posible dar una buena clase de mediación sin contar con ninguna capacitación pedagógica? ¿Por qué?*

Entrevista N° 1

¿Podrías contarme tu historia profesional en relación con el tema docencia, cómo empezaste, si habías enseñado antes de empezar a enseñar mediación, con quienes y en qué contexto, si alguien te motivó para eso?

Bueno, te voy a empezar contando un poco mi historia como docente. Empecé como ayudante- alumna, todavía estaba en los dos últimos años de la carrera de Derecho, en la cátedra de Filosofía del Derecho. Se trataba de un contenido muy teórico, muy estructurado, enseñábamos también lógica. Después me recibí pero seguí trabajando en esa cátedra, estuve allí unos diez años. A decir verdad, siempre tuve la inquietud de “saber enseñar”, por ese motivo y en partes también porque nos mandaban a los ayudantes, que éramos muy jóvenes, hice la carrera docente completa de nuestra Facultad (los titulares, abogados con veinte años de recibidos, no iban a ir a que les enseñaran a ellos!).

¿En qué consistía la carrera docente?

Eran una serie de talleres, sobre comunicación, pedagogía I, pedagogía II, dinámica de grupos, estudio de casos, recuerdo que íbamos todos los sábados a la mañana durante casi dos años, al menos yo tuve la posibilidad de hacer la carrera de corrido.

¿Eran abogados los que enseñaban en los talleres?

No, había gente de varias carreras, incluso de teatro. Era muy interesante, porque había profesores muy desestructurante para el estilo de los abogados, y además, todo esto se formó a partir del año 1983, en que la Facultad se comenzó a transformar después de la época del proceso. No sólo hubo una apertura muy grande a otras formas de ver la carrera sino que se integraron nuevas metodologías de estudio. Para los nuevos abogados que nos habíamos formado en esa época anterior fue una renovación en todos los sentidos. Justo allí apareció la mediación como una nueva actividad y como un contenido diferente al que estábamos acostumbrados a manejar.

¿En qué consistió ese cambio?

Bueno, en primer lugar, durante mis años de estudio nunca el saber estaba del lado del alumno. El alumno estaba vacío, el docente tenía todo el saber. Recuerdo que un profesor mío solía decir “Diez sabe el libro, nueve el docente, el alumno.....”. Además, la forma de enseñanza consistía en que te obligaran a estudiar los libros y las leyes de modo repetitivo, de memoria. A lo sumo, algunos explicaban algo. Imaginate cuando aparece el tema mediación con una metodología totalmente práctica, con una absoluta revalorización de lo que el otro siente, de lo que el otro percibe, de comprender punto de vista diferentes al propio...

También en esa época, un grupo de abogados del área del Derecho penal trajo de Estados Unidos el método de casos para enseñar derecho, con lo cual se podía

identificar en cuestiones más concretas, con nombres y apellidos, lo que antes se veía de forma muy genérica. Esto modificó mucho el estilo de los docentes de la Facultad.

Algo así como una revolución copernicana.

Un cambio drástico y en varios sentidos, pero sobre todo de enfoque. Yo había enseñando filosofía y lógica durante diez años, estaba acostumbrada a enseñar que hay verdaderos y falsos, que hay absolutos, que en algún lado hay una certeza, y viene la mediación, con su multiplicidad de visiones, con un fundamento que justamente plantea que la verdad o la falsedad sólo lo son en relación con una persona que la vive como tal, con el tema de la diversidad cultural y lingüística...

Las ideas de las realidades paralelas, la teoría del doble vínculo... Todos estos cambios me hicieron comprender que del otro lado hay una persona, un alumno, y considerar a la tarea docente como una verdadera construcción que se realiza siempre con otros.

Sí recuerdo que cuando empezamos los primeros de nosotros a enseñar mediación, que además todo el mundo nos miraba como diciendo y eso que es, fue muy traumático haber comenzado con nuestra práctica de mediadores casi simultáneamente con las tareas docentes.

¿Por qué?

Imagínate, uno tiene que enseñar sobre una práctica, la mediación es una práctica humana, y nosotros recién empezábamos. Distinto es el caso de un abogado, nuestra Facultad está llena de abogados que no practican la profesión y que enseñan, pero es distinto, su contenido tal vez no es una práctica.

Es decir enseñar mediación es una construcción, con otros, como dijiste antes, y de un contenido práctico.

Seguro, además, el saber, o el conocimiento, no es algo que está aquí o allá, se hace con uno, se elabora. En el caso de la mediación, el rol del mediador es una práctica, la esencia está en una interacción que se va haciendo con otros. Ser docente es muy parecido al rol del mediador... Se trabajan sobre los significados, de los otros y los propios, y se trata de elaborar una vivencia compartida de algún sector de la realidad.

¿ Vos querés decir que hay algo así como una correlación, un isomorfismo, entre la tarea del mediador y la del docente ?

La verdad, no encuentro cuál sería el término, sí que la mediación es una práctica y que para enseñarla se "muestra" el rol, es tan parecido, es como mostrar un rol que es ser uno mismo. ...

Vos mencionaste un cambio histórico en esos años, una apertura. Además de esto, y de tu posibilidad de completar una carrera docente que por su duración es como un profesorado de enseñanza universitaria, ¿qué otra influencia importante te parece que tuviste en relación con tu rol de docente de mediación?

Bueno, estudié teatro cuatro años. El teatro permite interpretar, transmitir a un auditorio un significado, un sentimiento, unas palabras.

¿Qué interesante esto que decís, de alguna forma para vos enseñar mediación es esto.

No sólo es esto, es actuar un rol, el rol de mediador. Además, también hice terapia de grupos gestáltica.

Desde los distintos cursos que hiciste para ser mediadora, ¿hubo algún docente que vos recuerdes como un "modelo" por su forma de enseñar?

Sí, sin duda (menciona a una docente extranjera), me marcó mucho, todo su estilo, pero sobre todo cómo trabajaba con los alumnos. ¿No hiciste algún curso con ella?

No, sólo leí alguno de sus libros.

Sus libro son la reflejan adecuadamente, son más bien aburridos...

¿Cuáles eran sus características por las que la recordás como ejemplar?

Sobre todo...como decirlo....su improvisación. Yo venía de un esquema muy estructurado incluso dentro de lo que es la mediación, de seguir etapas, que cuando uno recién comienza y es principiante, le da mucha seguridad. Esta profesora trabajaba mucho con un esquema así: se ponía delante de ti, y te decía, a ver, contame algo, algún problema, alguna cosa, y después te decía, ponete en el lugar de esa persona, trata de entenderla y de "pensar" como ella, y después ponete en el lugar de esta otra...De verdad, creo que allí entendí que dar clase es ayudar a comprender significados de otras personas, de entenderlos, y así aprender de ellas (tanto el docente del alumno como al revés).

Es decir, es un intercambio de visiones.

Algo así. Estoy enseñando mediación a chicos de clase media baja, en situación de riesgo, como parte de una experiencia de un club de fútbol. Son chicos en quienes la violencia está muy arraigada como mecanismo de comunicación. Estoy utilizando con ellos este sistema de esta profesora, y están modificando sus pautas de interacción.

De alguna forma, lo que más recordás de esta profesora es su flexibilidad en el manejo de las actividades de la clase.

Sí, y su posibilidad de mantener un dinamismo muy elevado y de desestructurar los puntos de vista muy rígidos, desde la comprensión de lo que le pasa a la otra persona.

¿A vos te parece que alguien puede ser una buen docente en mediación sin tener ninguna formación pedagógica?

iii No sabés las discusiones infinitas que tengo con mis colegas sobre ese tema!!!

Qué bueno, quiere decir que se lo han planteado como un problema.

Sí, pero no llegamos a un acuerdo, cada uno lo ve según su experiencia. No sé cómo sería yo como profesora sin haber hecho la carrera docente, sé que me aportó muchos recursos muy importantes.

¿Te parece que alguna otra persona, no digo tu caso, puede ser un buen docente sin formación pedagógica en temas de mediación?

Sabés que yo creo que sí, hay gente muy brillante, con una experiencia en el tema mediación que es muy idónea...

¿Y te parece que puede ser un buen docente en mediación alguien que no tenga una práctica en el rol de mediador?

Ese es otro tema que también discutimos. Nosotros siempre trabajamos en equipo, con lo cual apelamos a la complementariedad, de alguna forma aunamos nuestros conocimientos aunque tengamos tareas específicas. Creo que para enseñar la técnica, el tronco esencial, para adentrarse en el proceso, es imprescindible tener una práctica en el rol, y con cierta trayectoria, no haber mediado unas cuantas veces, si no haberlo hecho en circunstancias disímiles. Eso te da una visión muy amplia y una vivencia que no se adquieren de ninguna otra forma. No se puede enseñar, ponerse frente a un grupo y promover algo que no se experimentó en mediación. Ahora, para ampliar y profundizar técnicas, para perfeccionar ciertos aspectos muy puntuales, creo que no se requiere tener práctica en el rol y ser un buen docente. Pensamos mucho sobre esto, no es algo de lo que tengamos una idea definitiva.

Por supuesto, vos misma dijiste con toda razón que están construyendo permanentemente.

Sí, y uno no termina nunca. Con estos chicos que te mencioné, tuvimos que apelar a toda nuestra creatividad, y a hacerlos protagonistas todo el tiempo. Ellos necesitan, más allá de la mediación que enseñamos como una forma de resolver diferencias sin violencia, sentirse legitimados, valorizados, en su lenguaje, es su estilo, en sus sentimientos.

¿Recordás, alguna clase que hayas preparado con toda dedicación, con transparencias, ejercicios, casos para trabajar, con todos los detalles y que vos no te hayas sentido satisfecha con los resultados?

Bueno... sí, me pasó hace poco... Con estos chicos, justamente, la sensación que algo no funcionó, con una clase donde había pensado hasta el último detalle.

¿Qué te parece que pasó?

Creo que necesitaban ellos hacer más cosas, y yo les escribía todo, les hablaba, les había hecho las láminas, las fotocopias... Me pareció que medio se aburrían, que necesitaban actuar.

¿Qué cambiarías para la próxima vez?

Los dejaría que ellos autogestionaran más sus materiales, que colaboraran conmigo, que fueran partícipes de la clase conmigo. En realidad, la mediación es una relación de pares, no de jerarquías, en la clase hay que respetar esa característica...

De alguna forma para vos el contenido, es decir, la mediación, que vos definiste como una práctica, pauta la metodología y la dinámica de enseñarla...

Sí, es una práctica que se enseña demostrándola en todo momento.

Siempre que tenés que dar una clase de mediación, de un nivel determinado, ¿cuál es tu principal preocupación? ¿Algo así como una escena temida?

Sí, tengo una, es la posibilidad de perder de alguna forma la adecuada visión del destinatario, de sus características, de sus necesidades, y de irme para otro lado... Creo que uno tiene que estar muy atento al alumno, no perder esa perspectiva.

¿Cómo te das cuenta que tenés una adecuada visión de los alumnos y de sus características?

Bueno, fundamentalmente a través de la interacción, de la intervención en algún momento.

¿Y si es un alumno que no habla?

Te das cuenta igual, hay alumnos silenciosos muy participativos, además, el silencio también comunica. En mediación hay muchas técnicas para poder interpretar la conducta analógica de las personas, en una clase se las aplica también.

Siempre trabajamos en equipo y nos acostumbramos a hacernos ver algunas detalles que a veces quedan medio ocultos en el desarrollo de la clase. Con un compañero y colega mío, cuando estoy explicando algo y no puedo pasearme por entre los grupos porque estoy escribiendo o algo así, (se para y me muestra como lo hace su colega) va por entre los alumnos y después se hace como el que va pasando distraídamente al lado mío y me susurra (fulanito se está durmiendo). Entonces, yo cambio rápidamente de actividad, o hago alguna broma o cuento alguna anécdota, o hacemos un recreo.

¿Cómo te definís como docente?

Bueno, creo que es como actuar un rol que es ser uno mismo, en realidad uno no actúa a ser uno mismo, se es, pero ser docente es algo así.

¿Qué consejo le darías a un profesor principiante ?

Que no pierda la visión del destinatario.

Bueno, te cuento que fue interesantísimo hablar con vos, espero que para vos haya resultado interesante también.

Entrevista N° 1- Análisis y comentarios

• Experiencia y fuentes de socialización

- Práctica de la enseñanza prolongada (10 años) y previa incluso al título de grado, en una materia caracterizada por un contenido teórico, de "*certezas absolutas, verdaderos o falsos*".
- Formación docente: interés personal en la enseñanza "*siempre tuve la inquietud de 'saber enseñar'*". Realización de carrera docente en la Facultad de Derecho, por interés personal y por directiva de la cátedra, consistente en talleres. El encuadre estaba basado en la flexibilidad y la modificación de estructuras previas, tanto por la diversidad de las carreras no jurídicas de procedencia de los docentes, como por el contexto histórico y social (retorno a la democracia luego de gobierno de facto). A partir de lo anterior se produjo en la Facultad una modificación en un doble sentido:
 - 1- La concepción del conocimiento en la carrera de abogacía. Durante la carrera de grado, la concepción del saber era estática y acabada, "*Diez sabe el libro, mueve le docente, el alumno....*". La concepción del docente era el de un vehículo transmisor de un saber acabado, siendo la repetición la metodología privilegiada "*Te obligaran a estudiar los libros y las leyes de modo repetitivo, de memoria*". La concepción del alumno era la de un receptáculo vacío "*..el saber nunca estaba del lado del alumno...*".
 - 2- La aparición de nuevas metodologías: introducción del método de casos en la enseñanza del Derecho, especialmente en el ámbito del Derecho Penal.

En el contexto anterior se produce la aparición de la mediación como contenido de enseñanza, sintetizando la metodología práctica con la revalorización del "otro" (interlocutor, alumno, receptor, etc) y el énfasis en su comprensión: "*viene la mediación, con su multiplicidad de visiones... "...Todos estos cambios me hicieron comprender que del otro lado hay una persona, un alumno, y considerar a la tarea docente como una verdadera construcción que se realiza siempre con otros*".

- Docente considerado "modelo": destaca las características de improvisación, en el sentido de no ajustarse a un esquema rígido, de comprender los significados del otro y aprender a partir de esa comprensión recíproca: se enfatiza que aún hoy esa metodología le resulta muy útil para el caso de su experiencia actual con chicos en situación de riesgo. Destaca también la flexibilidad, el dinamismo, la desestructuración de puntos de vista rígidos "desde la comprensión de lo que le pasa

a la otra persona". Las características que se consideran valiosas son coherentes con las propias de la mediación como práctica social.

- Clase no percibida como satisfactoria: se percibió aburrimiento en el grupo. Se plantea como solución mayor actividad autogestiva para los alumnos. Se atribuyen las causas a no haber respetado la igualdad que requiere un proceso de construcción conjunta de significados *"hay que respetar en la clase las características de la mediación"*, es decir, la enseñanza de la mediación requiere de una coherencia entre los valores promovidos por ésta y los implementados en el desarrollo de una clase de la que es contenido de enseñanza.
- Lenguaje nativo: definición de docente como *"actuar un rol que es ser uno mismo"*, *"se es"*. ¿Se refiere a coherencia entre el rol docente y el rol del mediador, expresada también en la representación social en la práctica de mediador?
- Consejo a docente principiante: *"que no pierda la visión del destinatario"*. Esta idea es recurrente, se expresó del mismo modo en la escena temida y en la experiencia de una clase que no fue satisfactoria. Parecería ser un valor fundamental para el desarrollo de la tarea de enseñanza, y que pauta la forma en que desarrolla su "saber procedural".
 - Representación social y sistema apreciativo

En las prácticas de la enseñanza

- Formación docente era para los jóvenes. ¿Los "expertos" ("los abogados con veinte años de recibidos") ya sabían enseñar o bien no contaban con la flexibilidad necesaria para aprender a enseñar? (*!!!"no iban a ir a que les enseñaran a ellos!!!"*)
- La enseñanza recibida durante la carrera de grado, con su metodología repetitiva, ¿ funciona como un contra - modelo no deseable, opuesto al ideal de la enseñanza de la mediación?
- *"Tarea docente es una construcción que se realiza con otros"*: la enseñanza de la mediación es una construcción, y con otros, "del otro lado hay una persona..."
- *"... fue muy traumático haber comenzado con nuestra práctica de mediadores casi simultáneamente con las tareas docentes"*.

Se indagaron los motivos de esta afirmación, a fin de clarificar la relación que se le estaba otorgando a la práctica de mediador con la respectiva práctica de la enseñanza.

"Imaginate, uno tiene que enseñar sobre una práctica, la mediación es una práctica humana, y nosotros recién empezábamos".

¿ Es decir que para enseñar un contenido que es una práctica humana se requiere una cierta continuidad y antigüedad de experiencia en esa práctica? La experiencia, la práctica de mediador, permite distancia y legitima en el rol de enseñante.

Para transformar un "contenido práctico" (aquel cuyo objeto de estudio es el ejercicio de un rol), en enseñable, ¿ se requiere una práctica en el rol, condición que para otro tipo de contenido no se requiere?

"Distinto es el caso de un abogado , muestra Facultad está llena de abogados que no practican la profesión y que enseñan, pero es distinto, su contenido tal vez no es una práctica".

- Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica:

Es un tema considerado problemático, algo que merece una reflexión detenida *"¡¡¡No sabés las discusiones infinitas que tengo con mis colegas por ese tema!!!"* Sin embargo, se considera que es posible y que puede resultar una clase de alto nivel: *"...hay gente muy brillante, muy idónea..."*

- Posibilidad de ser docente en mediación sin una práctica en el rol de mediador:

No *"para enseñar la técnica, el tronco esencial"*, *"es imprescindible tener una práctica el rol y con cierta trayectoria"*, *"no se puede enseñar, ponerse frente a un grupo y promover algo que no se experimentó en mediación"*.

Es decir, no sería posible enseñar mediación sin una trayectoria en la práctica del rol, en los aspectos considerados esenciales.

Sí, *"para ampliar y profundizar técnicas, para perfeccionar ciertos aspectos muy puntuales, creo que no se requiere tener práctica en el rol y ser buen docente"*.

Es decir, no sería necesario para ampliar profundizar ciertas técnicas. Es un tema que les preocupa *"pensamos mucho sobre esto, no es algo de lo que tengamos una idea definitiva"*.

- Escena temida, inquietud principal cuando se va a dar cualquier clase de mediación:

"perder la adecuada visión del destinatario"... Se indaga respecto al significado atribuido a "adecuada visión del destinatario", la misma se percibe como las características y necesidades específicas que se van percibiendo a partir de la interacción con ellos y de la intervención de ellos.

Se refiere a ¿perder la construcción conjunta de significados y la elaboración de vivencias compartidas?

Esta visión de la escena temida coincide con las características especificadas en la clase que no se percibió como satisfactoria en algún momento de la experiencia, analizadas en el título anterior.

En la práctica de mediador

- *"En el caso del mediador, el rol del mediador es una práctica, la esencia está en la interacción que se va haciendo con otros. Ser docente es muy parecido al rol del mediador...se trabaja sobre los significados, de los otros y los propios, y se trata de elaborar una vivencia compartida de algún sector de la realidad".*

El rol del mediador, entonces, tiene similitud con el rol docente ya que en ambas actividades se trabaja sobre significados y vivencias compartidas.

Se indaga sobre esta similitud percibida: ¿cuál es la relación entre la práctica del mediador y la del docente en mediación?

... "la mediación es una práctica y que para enseñarla se 'muestra' el rol, es tan parecido, es como mostrar un rol que es ser uno mismo".

¿La práctica de enseñanza de la mediación consiste en 'mostrar' un rol ?

¿Habilidades o competencias respecto a cómo se desarrolla una clase de mediación son semejantes a las que requiere un mediado para una mediación?

Entrevista N° 2

¿Podrías contarme un poco tu historia profesional en relación con el tema docencia, cómo empezaste, si habías enseñando antes de empezar a enseñar mediación, con quienes y en qué contexto, si tuviste alguien que te motivó para eso?

Recuerdo a una profesora en particular, era una mujer brillante y muy capaz, era una excelente docente, las clases eran particularmente amenas y hacía que temas áridos fueran muy interesante, nos hacía investigar. A los que aprobábamos con buenas notas de su materia en la carrera de grado, después nos convocó para trabajar como ayudante en su cátedra y esa fue mi primera experiencia docente. Después fui avanzando, tomando exámenes. Pero me marcó mucho la imagen de esta profesora.

¿Qué características de esta imagen?

Bueno, la vitalidad, el interés que ella tenía en lo que estaba expresando y el respeto por la opinión de cada uno, cómo legitimaba las diferencias, cómo permitía espacios para el debate, cómo enriquecía trabajos conjuntos...

¿Estas características no eran habituales en los docentes de tu facultad?

No, no, lo común eran las disertaciones, el docente que se paraba frente al curso en una tarima y generalmente dictaban una clase que si no la sabía de memoria la leían o nos la hacían leer a nosotros algún artículo; pero no había ningún tipo de interacción; hasta la pregunta estaba mal vista; generalmente cuando preguntabas algo te descalificaba y te mandaba a estudiar.

Ella me convoca para trabajar después en el tema mediación, es como que desde el inicio quien me convocaba era un excelente docente y una excelente persona, muy abierta, muy buen escucha, generaba espacios de reconocimiento, lo cual no era nada habitual en el ámbito de los abogados.

Era para vos una especie de modelo, no sólo como docente, parece, sino como persona.

Era un modelo como profesional abogada y como docente, ya que ella cumplía esa doble función. Mi imago de entrar en el tema mediación está ligado directamente con mi parte emotiva, yo tenía un afecto particular por esta docente y mucha admiración. También creo que tenía que ver con mi proyección profesional, con una forma diferente de ver la situación de conflicto, con una forma diferente de aproximarse a la gente, y que por mi personalidad era más coherente con mi estilo. Me sumo entonces a un grupo que estaba relacionado con formarse en el tema mediación y a su vez formar gente en el tema mediación, hacíamos charlas, talleres, reuniones de difusión sobre este tema.

¿Hiciste cursos de capacitación docente o algo similar, para este trabajo en cátedras y en el tema mediación?

Después, cuando empezamos a dar cursos organizados, primero dí algunos cursos, allí sentí que no era lo que quería sentarme con un vaso de agua a dar cursos de memoria; la metodología que aplicaba el grupo con el que estaba trabajando me demostraban que necesitaba saber más, que mis conocimientos no eran suficientes, que saber del tema no era suficiente para dar una clase que a mí me pareciera satisfactoria.

Sentía que leía mucho, que reunía mucha información...

¿Tomabas ejemplos de cómo dar clase de tu profesora modelo?

Creo que empezaba a distinguir el carisma de un docente, en este caso, de otras habilidades como manejar un grupo, ser claro con un contenido, me dí cuenta que generar ese feedback, este interés, tenía que ver no sólo con características personales sino que requería también conocimiento.

Esto yo no lo veía cuando veía al docente; mirá qué interesante, recién lo estoy pensando; yo me decía "esta profesora es genial" y punto, pero cuando me puse en el papel de docente me dí cuenta que ser genial solamente y punto no bastaba. Ahí me dí cuenta que esta persona que era mi modelo docente se había formado muy seriamente en el tema pedagógico con algunos profesores extranjeros, que se había capacitado y que solía tomar seminarios. Ahí fue mi revisión, me faltaban herramientas para manejar la información, para manejar grupos...

Tu decisión es interesante ya que surge de una necesidad de la práctica que vos te planteaste...

Sí, tuve muchos aportes de gente que estaba muy cerca en mi tarea, con quienes habíamos logrado lazos afectivos, que me hacían observaciones, que más allá que yo las tomara tal vez defendiendo mis razones, me hacían ver que me faltaban cosas, que tenía falencias...

Esto vos lo pudiste aprender porque según lo que decís, trabajaban en equipo, si no hubiera sido así...

Un equipo que estaba trabajando en equipo pero con una ligazón afectiva, un grupo vinculado desde tener un objetivo común, la excelencia de los cursos. Cuando estás en el campo, ahí podía ver lo que no funcionaba (piensa y se detiene). ¿Cómo es que o podía ver tan bien? Creo que tenía que ver que lo que enseñábamos estaba muy ligado a un hacer, si yo doy una clase teórica, no sé si los alumnos saben, aún cuando les tome una evaluación escrita que es muy relativa, en nuestro caso constantemente los conceptos teóricos se articulaban con algún ejercicio, si el ejercicio no salía era más claro el fracaso del docente, era más concreto, ahora puedo decir que eran ejercicios de la pedagogía del adiestramiento....

¿A qué llamás adiestramiento?

Lo estoy pensando pedagógicamente, estoy pensando en la pedagogía de la problematización y esto no era lo que se daba. Los ejercicios tenían una consigna clara, un desarrollo con un orden, una secuencia y un resultado pre-pensado por nosotros, único, que si no se cumplía el ejercicio no servía.

Una especie de enlatado..

Bien, hoy no lo entendería como correcto, pero en ese momento desde lo docente cuando los alumnos no alcanzaban el resultado esperado, yo pensaba que algo no había funcionado en la transmisión de la información, en las consignas, en el manejo del grupo, era tan rápido el feedback, la devolución era constante, por el tipo de ejercicios y por la intensidad de los cursos. La devolución era de los alumnos hacia el docente y dentro del grupo de trabajo, entre nosotros, nos controlábamos los tiempos y nos hacíamos observaciones. La disfuncionalidad era una luz roja. A veces nos enojábamos entre nosotros cuando nos hacíamos algunas observaciones o críticas, entre el equipo de trabajo porque no podíamos distinguir lo emocional de lo que no había funcionado desde la técnica.

¿Tal vez por esta ligazón afectiva estrecha que vos contás?

Creo que era por desconocimiento, porque no terminábamos de entender que era lo que no había funcionado, decíamos “fulana es buena docente” y “fulano es mal docente”, pero en realidad no estaba bien dada la consigna, los contenidos no habían sido claros, no teníamos incorporada la técnica...

¿La técnica pedagógica?

La metodología.

¿Pese a haber cursado seminarios de carrera docente?

Sí porque estos seminarios no están articulados entre sí, cada uno lo da desde su perspectiva, no hay una articulación que lleve a un producto único, te enseñan cómo armar un programa, cómo trabajar en grupos, cómo analizar un caso, pero esto hay que articularlo con las maneras de interactuar, con los otros docentes y con los contenidos, que en el caso de la mediación era totalmente diferente a los contenidos comunes de la Facultad y a las formas de trabajo entre los docentes.

¿Te parece que el tipo de contenido que es la mediación pauteó de alguna forma la metodología?

Absolutamente, nos hizo ver que teníamos que repensar los cómo, y empezamos a encontrar cómo diferentes, porque la dinámica nos lo exigía; igual tengo que confesar que en ese momento me era muy útil que los ejercicios tuvieran un resultado único, hoy me parecería malo. Como yo tenía un conocimiento acotado del tema docencia y de la práctica de la mediación, me servían las respuestas únicas. Ahora sé que los finales son abiertos, que deben ayudar a repensar y a crear, a producir nuevas formas con el conocimiento. El miedo en los principios no me lo permitía.

Bueno, eras principiante

Además era más joven que la mayoría de mis alumnos.

Respecto a tus prácticas en el rol de mediación, ¿las habías iniciado en el momento de dar clases?

Para dar entrenamientos sí, ya había tenido una práctica, claro que en ese momento tener práctica era muy diferente a lo que se consideraría ahora. Tal vez hice unas veinte mediaciones, que en ese momento era mucho, pero ahora pienso que aquello no permite ni siquiera incorporar el rol del mediador, y sin tenerlo incorporado es imposible enseñarlo. Además, nosotros teníamos respuestas muy acotadas, con un sistema muy rígido...

¿Un sistema rígido en relación con qué? ¿A los contenidos, al esquema de mediación?

Yo creo que peor, que el sistema era rígido en relación a lo docente, yo tenía que dar un curso en una determinada carga horaria, independientemente de las necesidades del público, de las expectativas, de lo que iba surgiendo durante la dinámica, la estructura era rígida del curso en sí. Ahora puedo cumplir con los objetivos del curso modificando caminos o tiempos internos dentro del seminario.

Vos hiciste varios cursos con distintos profesores del tema mediación, ¿hubo alguna que te impactó por sus características docentes?

Qué pocas imágenes masculinas recuerdo del tema mediación de los que he cursado... Hubo una docente que me impactó por la interacción que ella mantenía con el curso, la legitimación de las diferencias, la incorporación de los temas según las necesidades del curso, ella podía modificar su agenda según los intereses del grupo y podía mostrar la práctica de la mediación exponiéndose ella en un ejercicio de dramatización

¿Ustedes no solían hacerlo?

No, porque nos exponía mucho, nuestra experiencia era muy reducida, no funcionaba con nuestros ejemplos pre- pensados. Cuando ví el bagaje de experiencia de esta persona y cómo utilizaba su experiencia según las necesidades de la situación, cómo mostraba los ejemplos, cómo discutía con el grupo,

Una clase mucho más flexible, según lo que contás...

Sí, pero creo también que para generar ese tipo de interacción necesitás un grupo adecuadamente capacitado, tampoco ese estilo de docencia se podría dar con cualquiera...

¿Por qué?

Porque ese tipo de interacción se puede dar cuando el grupo conoce la temática, si el desconocimiento fuera total, no sé si es posible....tal vez tiene una carga de riesgo muy alta...

¿Te parece que es posible dar una buena clase de mediación sin que el docente tenga una práctica en el rol de mediación?

Yo podría decirte que yo no podría hacerlo, pero me parece muy arriesgado decir que nadie pueda hacerlo... (piensa mucho).

¿ Vos no podrías hacerlo por qué motivos? (Continúa pensando) Recuerdo que hubo algunas personas que vi trabajar como docentes y no ejercían el rol de mediador, de ahí viene mi curiosidad...

Creo que en alguna instancia de la formación los alumnos tendrían que tener contacto con alguien que haya practicado la mediación, lo que uno transmite a través de la experiencia tiene otro fundamento, aunque no lo sé...

Creo que quien está a cargo tiene que tener práctica en mediación, aunque hay mucha gente con excelente formación teórica que puede ser docente también...(piensa) A mí me parece que es un conocimiento en construcción con los alumnos, una co-construcción ...

¿Por qué te parece que alumnos que están en formación te pueden ayudar a construir ese conocimiento, en relación con la práctica de tu rol de mediador?

Porque me preguntan cosas que me obligan a reflexionar sobre tu práctica, cosa que a veces en el hacer no tenés tiempo, los alumnos te obligan a organizar ese pensamiento. Lo que estoy pensando es qué les apporto yo con mi práctica a ellos, cuando el aprendizaje de la mediación es algo que hay que vivenciar ...

En la medida en que transito mi experiencia debe quedar claro que es una experiencia particular e individual. Los alumnos suelen preguntar "cuando me pasa tal cosa, ¿qué hago?" Cuando yo recién empecé a trabajar como mediadora si me hubieran preguntado eso yo hubiera tenido una lista de las respuestas posibles, correctas, si ahora alguien me pregunta yo le diría "¿ a vos que te parece que hay que hacer? Pensemos juntos"... Esta es la diferencia, yo antes tenía tres respuestas correctas, ahora sé que no hay ninguna... Qué interesante, ¿cuántos años me tomó descubrir esto?

Bueno, hay gente que pasa toda la vida y no lo descubre (nos reímos).

Tengo muchos colegas que siguen así, y en el tema mediación es grave, porque tiene que tener apertura, aceptar la diversidad, y el docente que tiene respuestas ciertas no sirve de modelo.

¿ Vos querés decir, que el docente que enseña mediación tiene que ser coherente con las características personales y sociales que se promueven a través de la mediación?...

Creo que sí, para generarse este aprendizaje debe haber ese sentimiento, no se puede decir "Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago".

Hasta ahora estuvimos hablando del mediador en relación con su práctica en el rol y cómo podría dar clases de su especialidad. Ahora, ¿Te parece que alguien que no tiene ninguna formación pedagógica, o curso, puede dar una buena clase de mediación?

(Piensa) Bueno, hay gente que tiene un feedback y una capacidad de entablar lazos afectivos, un entusiasmo, un carisma, puede dar unas clases excelentes , más aun de la que podría dar alguien que hace diez años que está estudiando pedagogía. Si da una buena clase y no tiene formación pedagógica, le diría que estudie rápido que va a ser un excelente docente...

O tal vez pierdan ese arte espontáneo que les nace de algún lado....

Bueno, tal vez pierdan esa magia... pienso que los grandes oradores de la humanidad no hicieron cursos de oratoria, y si lo hubieran hecho, tal vez hubiesen sido un desastre.

En realidad, a la magia sumada a ese plus de conocimiento científico, estudiar lo va a ayudar. Conozco buenos docentes en mediación que no son mediadores, y buenos docentes mediadores que no se han formado en docencia... Pero no son excluyentes, son casos especiales los que cuentan con ese carisma.

En relación con el contenido de la mediación, que es eminentemente práctico...

(no me permite terminar).

Si el ejercicio está bien pensado, el alumno va a hacer, va a tener su percepción, tener su parte teórica y después sus momento de reflexión, que la tiene que hacer él.

Que yo no haga como docente no invalida la calidad del seminario, mientras sea el alumno el que lo haga, fijate hasta que punto puedo correrme de saber hacer yo. Sí en las conclusiones sería conveniente que se vincule con la práctica ideal de la mediación.

Vos le das mucha importancia al término carisma, a las características personales, ¿vos pensás que tuviste alguna vivencia personal u otra fuente que te inclinó hacia la práctica de la mediación y que haya influido para que seas mediadora?

Las situaciones de conflicto entre personas me angustian, la mediación me dio herramientas para intervenir de manera más hábil, lo cual en última instancia me da satisfacciones a mí.

¿Te ha pasado que preparaste una clase con todos los detalles todos los recursos, y después vos sentiste que no te había salido bien?

Sí, muchas veces, igual las que recuerdo, tiene que ver con que algo me haya pasado a mí, la tensión con el equipo de trabajo que me impiden concentrarme....creo que el alumno lo percibe, o yo lo percibo lo suficiente como para cortar el vínculo....yo necesito contacto visual, la mirada, necesito preguntas, cuando eso se corta siento que algo en el sistema está disfuncional.

¿Qué hacés en esos casos?

Ahora, si veo en los alumnos alguna cosa extraña, algún malestar, les pregunto y les pido que expresen la incomodidad. Me ayuda el sentido del humor, lo manejo bien y con respeto, lo cual distiende y es una forma de detectar como está la gente, me dejan percibir como está el grupo, que es lo que necesitan. Estoy abierta a la modificación... Ahora haría esto. Por supuesto que me ayudaron, antes no hubiera obrado así. Tuve muchos buenos aportes-

Si te tuvieras que describir como docente, ¿ como lo harías? (Se toma tiempo para pensar)

Me definiría como alguien que intenta transmitir lo que sabe de manera tal de invitar a reflexionar o pensar sobre ese tema que estoy transmitiendo, si consigo eso mi objetivo está logrado y lo que me gustaría es hacer eso habiendo generado un vínculo afectivo. Comprensión, elaboración y vínculo afectivo...

¿Cómo mediadora cómo te definirías?

Ahora estoy en un momento de reflexión...en docencia me siento más que completé algunas cosas, como mediadora ahora estoy más preocupada sobre los efectos de mi intervención sobre todos. Es como que cambió el foco de mi intervención. Estoy re- pensando los efectos en relación con el modo de trabajo. Estoy revisando los límites.

¿ Cuando tenés que pensar en una clase, cuál es tu principal inquietud?

Me asustaría el desinterés, la falta de participación, la distancia de la gente, la falta de atención, que no haya predisposición a la tarea...

Si te pasa esto ¿ Qué modificarías?

Si me pasa con el grupo entero, hay un problema conmigo, vuelvo para atrás y empiezo de nuevo.

¿ Hay algo que quieras comentar que te parezca relevante de tu actividad como docente de mediación?

Sí, la intensidad de los cursos que dictamos, son muchas horas seguidas, eso determina la forma de pensar el curso para mantener la atención y el interés. La dinámica es necesariamente diferente. Uno piensa muchos recursos, cuando el grupo se empieza a dormir y vos decís qué hago...

¿ Y qué hacés?

Ahora me animo a preguntarles qué les pasa, a veces sólo necesitan un café.

¿ Qué recomendaciones les harías a docentes principiantes que tienen que dar clase de mediación?

Que estudien temas relativos a pedagogía, eso te da una calidad de respuestas muy distintas a alguien que no las tiene.

¿ Cómo le explicarías a un docente principiante qué es la mediación como un contenido de enseñanza?

Creo que es como un metalenguaje...tiene que pensar que va a enseñar el significado de la mediación en una comunidad humana...

El docente tiene que creer en que la mediación sirve y que es coherente con su propio estilo, una coherencia ideológica, si esto no existe sólo se transite información, el mensaje no llega. Es como si copiaran una definición. No se puede transmitir algo en lo que no se cree .

Fue muy interesante hablar con vos, veo que el tema te gusta y te apasiona, muchas gracias.

Entrevista N° 2- Análisis y comentarios

• Experiencia y fuentes de socialización

- Práctica de la enseñanza previa a la obtención del título de grado, en calidad de ayudante - alumna, en seminarios de mediación.
- Formación docente: la misma surge como una respuesta a una necesidad concreta de la práctica de enseñanza, *"saber del tema no era suficiente para dar una clase que a mí me pareciera satisfactoria"*, y como una necesidad de diferenciación de un modelo de docente considerado negativo *"no era lo que quería sentarme con un vaso de agua a dar cursos de memoria"*.

La necesidad de un conocimiento pedagógico específico se devela a partir de los problemas que plantea la práctica de la enseñanza. Sin embargo, esta formación docente no le es totalmente útil en el momento de resolver determinados problemas de la enseñanza de la mediación, *"no hay (en los seminarios de carrera docente de la Facultad de Derecho) una articulación que lleve a un producto único, te enseñan cómo armar un programa, cómo trabajar en grupos, cómo analizar un caso, pero esto hay que articularlo con las maneras de interactuar, con los otros docentes y con el contenido, que en el caso de la mediación era totalmente diferente a los contenidos comunes de la Facultad y a las formas de trabajo entre los docentes"*.

¿Se está planteando la necesaria articulación entre las habilidades docentes, consideradas como un conjunto desagregado de técnicas, y las características específicas del contenido de enseñanza, la mediación, en su relación con factores situacionales (otros docentes, formas de interactuar) ? Esto indicaría que no sería útil en todas las circunstancias y para todos los contenidos, un mismo tipo de formación docente, sino que la misma está en cierta forma condicionada por las características del contenido de enseñanza.

- Docente considerado "modelo": destaca características tales como *"clases amenas"*, explicadas como la habilidad de promover la investigación en los alumnos y tratar temas áridos para transformarlos en interesantes. ¿Estaría aludiendo propiamente a la idoneidad para convertir el contenido en "enseñable"? Destaca otras características tales como vitalidad, interés en el tema de enseñanza, respeto por las opiniones ajenas, apertura, reflexión sobre los contenidos, aportes propios a la producción del grupo: *"legitimar las diferencias"*, *"permitir espacios para el debate"*, *"cómo enriquecía los trabajos conjuntos"*.

Este modelo de docente se opone a la metodología habitual en su Facultad: disertación de un saber estático, *"si no la sabían de memoria (a la clase) la leían"*, inexistencia de interacción, pregunta o duda considerada sinónimo de ignorancia y no de construcción del conocimiento *"cuando preguntabas algo te descalificaba y te*

mandaba a estudiar". Este docente "modelo", era *"modelo como docente y como abogada"*, con lo cual se plantea, desde los valores y creencias, la búsqueda de coherencia entre la práctica profesional y la práctica docente. Asimismo, las características de este docente "modelo" parecen guardar coherencia con las características de la mediación.

Respecto a una modelo de docente en temas de mediación, se destacan las características de flexibilidad *"podía modificar la agenda según los intereses del grupo"*, *"incorporación de los temas según las necesidades del curso"*, el respeto por las diferencias *"legitimar las diferencias"*, el compromiso y la convicción respecto de su propia experiencia, *"podía mostrar la práctica de la mediación, exponiéndose ella en un ejercicio de dramatización"*, y la amplitud y trayectoria de su experiencia y cómo utilizaba eso en el desarrollo de la clase. Estos aspectos funcionan como aspiraciones.

Los aspectos evaluados como favorables en el caso de la docente de la carrera de grado en abogacía y de la docente en mediación, guardan similitud y coherencia. Resulta interesante observar que la docente entrevistada le otorga a la experiencia, tanto docente como de mediadora, un factor determinante para el desempeño de una buena clase.

- Clase no percibida como satisfactoria: se supone que no se consiguió un adecuado nivel de concentración en la enseñanza, lo cual produjo un *"corte de vínculo"*, el cual al ser percibido por los alumnos provoca obstáculos en el feedback. La solución a la que se recurrió fue la de abrir espacios para expresar esa vivencia.
- Lenguaje nativo: definición de docente como *"alguien que intenta transmitir lo que sabe de manera tal de invitar a reflexionar o pensar sobre el tema....generando un vínculo afectivo"*. El docente es un facilitador o promotor de la reflexión sobre el contenido, a través de su conocimiento y del vínculo afectivo personal que establece con el grupo.
- Consejo a docentes principiantes: estudiar temas relativos a pedagogía, ya que esto le daría una calidad de respuestas distintas. Respetar la coherencia entre lo que se enseña y la convicción en la práctica social que se está enseñando. *"No se puede transmitir algo en lo que no se cree"*.

- **Representación social y sistema apreciativo**

En las prácticas de la enseñanza y en la práctica de mediador

- En las figuras docentes consideradas como modelos, se destaca con mucha fuerza la distinción entre las características consideradas "personales", para el desempeño del rol, que se sintetizan bajo el concepto "carisma". Estas características, sumadas a las "habilidades" respecto a cómo manejar un grupo y ser claro con un contenido, determinan la representación de un buen docente. Estas últimas parecen estar vinculadas con el feedback que puede promover un docente, y forman parte propiamente de un conocimiento de tipo pedagógico.
- Respecto al contenido de enseñanza, la mediación, se plantea la imagen del mismo como ligado a un "hacer", *"los conceptos teóricos ligados permanentemente con algún ejercicio, si éste no salía era más claro el fracaso del docente"*. Según esto, los aspectos conceptuales se aplicaban en ejercicios de forma casi inmediata, como un requerimiento necesario, determinado por el contenido (un hacer).

El desempeño idóneo del docente, ¿se evaluaba casi exclusivamente según el resultado obtenido a partir del modo en que los alumnos resolvían los ejercicios? La misma persona determinó que esta había sido la forma en que se desarrollaban sus clases, definidas por ella misma como *"adiestramiento"*, diferente a la *"pedagogía de la problematización"*. Bajo el concepto adiestramiento se entendía una secuencia fija en todos los ejercicios, consistente en una consigna, un desarrollo con un orden y un resultado fijo y previo a la actividad del alumno. Esta metodología de desarrollo de una clase se consideró útil cuando no se contaba con suficiente práctica en el ejercicio de la mediación y en la enseñanza *"me servían las respuestas únicas"*.

Las mismas situaciones y problemas de la práctica determinaron un cambio en la propia enseñanza, y la sospecha que la resolución correcta de los ejercicios por parte de los alumnos, considerado como sinónimo de aprendizaje, no era el único elemento requerido para una buena clase *"no terminábamos de entender qué era lo que no había funcionado"...."no teníamos incorporada la técnica"...* Por técnica se entendía a la metodología, aunque ¿se está refiriendo a la metodología o a la habilidad de discernir el uso de diferentes herramientas en una situación particular?

- Las características del contenido pautan la metodología; en este sentido se está buscando la coherencia entre ambos aspectos, a partir de la práctica y las situaciones problemáticas *"repensar los cómo, porque la dinámica nos lo exigía"...."en ese momento me era muy útil que los ejercicios tuvieran un resultado único, hoy me parecería malo..."*.

La posibilidad de reformular los procedimientos en el desarrollo de un clase están ligados directamente a una mayor experiencia, tanto en la práctica de la enseñanza como en la práctica de la mediación, es decir, tanto en el contenido de enseñanza como en ésta como actividad. Asimismo, la reformulación fundada en las necesidades de la práctica de enseñanza permiten una mayor apertura y flexibilidad, y una visión más reflexiva y constructiva de los procesos. *"Hoy sé que los finales son abiertos, que deben ayudar a repensar y a crear, a producir nuevas formas de conocimiento"...."ahora puedo cumplir con los objetivos del curso modificando caminos o tiempos internos"*.

- Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica: sí, en tanto cuente con ciertas características personales *"feedback, capacidad de entablar lazos afectivos, un entusiasmo, un carisma, puede dar unas clases excelentes, más aún de la que podría dar alguien que hace diez años que está estudiando pedagogía"*. En la descripción del docente considerado modelo también se observan estas características. En este punto, la experiencia obtenida a través de la capacitación o formación docente, resulta útil para mejorar estas características personales, "arte" espontáneo, pero de ninguna forma las promueve o sustituye *"Si da una buena clase y no tiene formación pedagógica, le diría que estudie rápido que va a ser un excelente docente"...." A la magia sumada a ese plus de conocimiento científico (se está refiriendo al pedagógico) estudiar le va a ayudar"*.

Se vinculan dos situaciones como si pudiesen ser recíprocas: *"Conozco buenos docentes en mediación que no son mediadores, y buenos docentes mediadores que no se han formado en docencia...pero no son excluyentes, son casos especiales los que cuentan con ese carisma"*. Es decir, la práctica de la enseñanza de la mediación no requiere necesariamente de formación pedagógica. *"Si el ejemplo está bien pensado el alumno va a hacer..." "Que yo no haga como docente no invalida la calidad...mientras sea el alumno el que lo haga"...."Sí en las conclusiones sería conveniente que se vincule con la práctica ideal de la mediación"*. ¿La calidad de la enseñanza está determinada, casi exclusivamente, por el aprendizaje vivencial de los alumnos? ¿La enseñanza estaría vinculada con una preparación de los ejercicios para promover el aprendizaje, más que con una actividad de construcción conjunta, como se expresó en otro punto de la entrevista? Resulta interesante que en este punto parece subyacer la idea que enseñanza y aprendizaje no forman parte necesariamente de una relación de causa - efecto, se puede aprender sin que el docente enseñe y enseñar sin que los alumnos aprendan.

- Posibilidad de ser docente en mediación sin experiencia en el rol de mediador: *"Yo no podría hacerlo"...."sin tenerlo incorporado (al rol del mediador) es imposible enseñarlo"...."en alguna instancia de formación los alumnos tendrían que tener contacto con alguien que haya practicado"....."lo que uno transmite a través de la*

experiencia tiene otro fundamento, aunque no lo sé". Todas estas afirmaciones determinan en cierta forma, que para ser docente en mediación se requiere de experiencia en el rol. Sin embargo, parece ser una idea bajo reflexión, ya que desde una visión más externa a sí misma, responde que tal vez, según, que se trata de *"un conocimiento en construcción con los alumnos"*... Al indagar en que forma los alumnos contribuían en esa construcción, responde *"me preguntaban cosas que me obligaban a reflexionar sobre la práctica...te obligan a organizar ese pensamiento"*... Según lo anterior, se requiere entonces experiencia en el rol de mediador. *"lo que estoy pensando es qué les apporto yo con mi práctica a ellos, cuando el aprendizaje de la mediación es algo que hay que vivenciar"*... *"es una experiencia individual y particular"* (en el sentido de personal). Si hay que vivenciar para aprender mediación, para enseñar esa vivencia, ¿no se requeriría vivenciarla también?

"Los alumnos suelen preguntar, cuando pasa tal cosa, ¿qué hago? Yo le diría, ¿a vos que te parece que hay que hacer? Pensemos juntos"... *"El docente que tiene respuestas ciertas no sirve de modelo"*. Esta idea lleva implícita una concepción constructiva y reflexiva del aprendizaje, como una actividad conjunta donde docentes y alumnos participan intercambiando ideas; el contenido de enseñanza, a su vez, es resultado de esa construcción conjunta. *"Para generarse este aprendizaje debe haber ese sentimiento, no se puede decir 'Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago"*. Ahora bien, esa coherencia necesaria entre las características personales y sociales que promueve la mediación y las características personales del docente que la enseña, ¿no está requiriendo implícitamente una práctica en el rol del mediador, que permite "transferir" ese "sentimiento" a la práctica de la enseñanza?

- Escena temida, inquietud principal cuando se va a dar cualquier clase de mediación: el desinterés, la falta de atención y de participación, distancia, falta de feedback.

Entrevista N° 3

Me gustaría que relataras tu historia en relación con la enseñanza en general, y con la enseñanza de la mediación en particular, cómo te aproximaste a estas actividades, cuándo empezaste a enseñar, con qué destinatarios...

Porqué el tema docente prende tanto en mí, porqué es algo que hago con tanto gusto; yo soy maestra normal y soy hija de un maestro normal salido de una escuela normal de provincia, que ejerció el magisterio en escuelas rurales en La Pampa, cuando ser maestro en esa provincia significaba tener una escuela en medio de la pampa y reunir en el misma sala a chicos de primer grado hasta sexto grado, según el sistema de aquellos tiempos. Llevar todo lo relativo a esa escuela y estudiar allí. Por eso es que yo tengo un enorme respeto por todo lo que es la docencia; desde muy joven trabajaba con la revista "La obra", y sacaba de allí los ejercicios que les enseñaba a mis muñecos, y creo que tal vez aprendieron más que muchos alumnos de carne y hueso posteriores (risas).

No me cabe ninguna duda.

Me gustó mucho ser maestra, por todo esto...

¿Cuánto tiempo lo fuiste?

Poquito, inmediatamente después de terminar la escuela normal empecé a estudiar en la Facultad, y en el afán de terminar rápido la carrera, dejé; mi aspiración era ser maestra rural y obviamente mi papá me sacó rápidamente la idea de la cabeza. Antes de terminar la carrera me incorporo a la cátedra de Filosofía del Derecho, como ayudante, de modo que antes de los veinte años ya estaba dando clase para mis compañeros. Allí comencé a enseñar varios, varios años...

¿Cuántos?

Y... te estoy hablando desde el año 1968, enseñé aquí, enseñé en La Plata, las materias del curso de ingreso, la materia Introducción al Derecho en la Universidad de Belgrano; interrumpí en el período 1976 a 1983, en la etapa de la dictadura, y que coincidió además con el nacimiento de mis hijos. En 1983 vuelvo a la Universidad a trabajar en la docencia. En el año 1992 me retiro de una actividad profesional en un banco y me incorporo al proyecto mediación; así es que fui a una de las primeras charlas que se hicieron con la gente de la Embajada de los Estados Unidos, donde estabas vos, ¿te acordás? El mundo es un pañuelito...

Por supuesto que sí.

Después se empezaron a armar los primeros cursos, yo me acerco allí meramente como coordinadora grupal, y en los próximos cursos ya como docente; desde ese momento hasta ahora no dejé de trabajar en ningún momento en relación con enseñar mediación.

Parece que la docencia fue una constante laboral, una especie de eje integrador..

Siempre acompañé todo trabajo que iba haciendo profesionalmente, siempre lo acompañé con la docencia. Cuando empiezo a trabajar en docencia en mediación, no lo hago intacta en estos temas, al revés, es como si en ese momento hubieran confluído varias cosas. Por un lado confluye la experiencia docente, y una especie de, de....yo ya no recuerdo para nada aquello que estudié de didáctica y de pedagogía, para nada, sino que se fue desarrollando una experiencia, diría basada en la intuición y algunas ideas básicas que a mí me dieron resultado, que forman parte de las ideas prácticas que uno desarrolla; esto por un lado, y te mentiría si no te diría que eso se acompaña por una vocación y por gusto particular por eso, y tal vez (y quisiera que no suene pedante), una especie de gusto por la transmisión, la sensación de poder tener actitud para generar el contacto con el alumno, por muchas razones que ahora te puedo explicar. Uno se va haciendo una idea de cómo debiera ser una clase, en esta idea me parece que las ideas deben venir de los alumnos, que uno debe ayudar a seleccionarlas, que uno debe ayudar a purificarlas, pero debe haber una integración de lo que ellos te están dando para poder devolvérselos con un cierto orden. Y una vez que vos se los pudiste dar con un cierto orden, bajarlo a la práctica para que ellos hagan algo para ver si logran recordar o aplicar esto.

Toda una teoría de la enseñanza...

Toda una teoría pero formada en la práctica, de alguna manera. . A mí me parece que el que se va de la clase se tiene que ir con ideas claras, conceptos claros, ya sea transmitidos, como sea. Si son transmitidos, al menos sometidos a discusión, repasados, incluso si es posible al final de la clase, con la posibilidad de haberlos aplicado a cualquier situación bajo cualquier forma de aplicación práctica posible.

¿A vos te parece que esta forma de trabajar en clase es válida para cualquier tipo de contenido?

Para cualquier contenido, desde el más abstracto. Esto es como un modelo básico. Cuando llevo esto a mediación y diseñamos el primer entrenamiento en mediación, esto toma muchísimo mucho más sentido porque ellos tenían que vivir esto, y esto pasaba por una práctica, no era para que ellos discutan acerca de la teoría de la mediación, aunque algunos reclamaban esto, si la teoría estaba basada en la idea de la conveniencia que existiera un tercero, si existía la famosa terciación, estas cuestiones que para mí se vuelven absolutamente metafísicas, no digo innecesarias pero sí prescindibles para el que va a desarrollar el rol de mediador.

Tu inserción con el tema docencia es muy profundo, parece que viene acompañando toda tu historia ...

Fíjate que tengo un hermano que es ingeniero y que también se dedica además a la enseñanza, a veces hacemos intercambio de técnicas y hay cosas que son válidas para

contenidos de cualquier carrera. Vos podés dar incluso una clase de Derecho y pensar que tenés que comenzar por alguna definición, pero este ida y vuelta, ir contrastando con los alumnos, buscando ejemplos con ellos de aplicación práctica, importa lo que ellos van diciendo pero también importa la mirada a los ojos, mientras voy explicando, esto crea una cuestión empática que también facilita todo el desarrollo de la clase.

Hace muy poco leí un artículo de Foucault, donde hay un párrafo en el que él dice "No hay enseñanza sin seducción, y no ya seducción si no existe amor por lo que se enseña". Lo cierto es que recordé esta cuestión empática, si yo estoy hablando y mirando a los ojos a cada uno, buscando contacto con la mirada, esto tiene otro sabor...

¿Recordás algún docente de tu carrera, que te haya "seducido" como vos decís, en el sentido que le da Foucault?

Yo diría que un profesor en particular, con quien trabajé en la cátedra en la que fui docente.

¿Por qué características, en relación con su tarea docente?

El tenía algo histriónico, tenía amor, cuando digo histriónico es que tenía un cierto manejo de la escena, el moverse, el hablar pegado a los alumnos, el dudar, hacer explícitas las dudas, las preguntas que se le presentan a él en el momento y trasladárselas a los alumnos, esto desmitifica al docente como un ser perfecto y crea más interacción porque ellos comparten la pregunta con uno, y ven que pese al discurso sólido hay una tendencia que uno se detiene y también repiensa cosas, que no hay un modelo acabado, no sé si estoy mezclando muchas cosas...

!!!No!!! Está clarísimo.

Yo creo que vos debés haber conocido "La estructura de la magia".

No, no lo conozco.

Es un libro sobre terapia y neurolingüística, donde se habla de los grandes terapeutas unen dos cosas, hay una magia personal, una especie de seducción, una búsqueda de una aptitud para generar contactos, y hay conocimiento de su tarea, por supuesto...

¿Una especie de "arte"?

Ese algo que le falta a gente con una formación maravillosa que no atrapa, que no luce, que no penetra, y no hay nada que hacer, dicen cosas muy importantes pero no penetran en la gente, me parece que hacen falta las dos cosas... No descalificar ni una ni la otra. Otra cosa que me marcó mucho en su momento fue la lectura de Paulo Freire, me enseñó muchísimo esto de evitar que lo que uno transmite en una clase se transforme en un depósito bancario, voy y deposito un saber y después pido que se me devuelva aún cuando esto no tenga un procesamiento. Recuerdo la Pedagogía del oprimido, La enseñanza como práctica de la libertad, allí aprendí que no existe

verdadera enseñanza si no se genera un proceso transformador en la persona a la cual se transmite algo.

Vos tenías una formación de maestra normal, a nivel universitario ¿ habías hecho algún curso de formación docente?

Algún curso hice en carrera docente pero probablemente lo que más me marcó de eso fueron unos cursos hechos con un especialista en temas pedagógicos, que en el ámbito de la Facultad de Derecho eran verdaderamente revolucionarios; por primera vez los alumnos, que eran profesores titulares, se sentaban en el suelo, conversaban, eran filmados, hacían juegos, actividades lúdicas y expresivas, esto me llamó mucho la atención y ahí ví a docentes de alto rango juntos a los demás ayudantes principiantes. Simultáneamente, otros docentes más antiguos fueron la primera vez y después dejaron, y ellos decían, me gustaría seguir pero no puedo, no puedo sentarme en el suelo junto con mis ayudantes. Pensá esto en el contexto de la Facultad de Derecho...

Me imagino lo que debe haber sido..

Imagínate en esa situación a profesores acostumbrados a dar clase en un estrado y a leer los códigos. Otra cosa que a mí me ayudó mucho, perdóname que todo salga desordenado....

No te preocupes, del caos vino la luz.

(Risas) Otra cosa que me ayudó mucho es un gusto muy grande por lo analítico, una capacidad de analizar, tomar un objeto o un tema, y desagregarlo, reducirlo a partes más pequeñas y coherentes y buscar el punto de simplicidad mayor. Cuando yo encuentro las palabras y punto de simplicidad mayor en el que se descompuso ese objeto, inicialmente caótico, para mí es una felicidad enorme... Es muy habitual que en los alumnos que están haciendo la pasantía para ser mediadores, observen una mediación y digan "me encantó", me pareció buenísima", entonces le digo, con esto no dijiste nada, explicame los factores involucrados, un verdadero trabajo de comprensión de la situación que observaron. Cuando se está por dar una clase es igual, voy a hablar de tal cosa, entonces se empieza a indagar cuales son las parcelas y como se conectan entre sí, volver a integrar todo y dar una visión general y simple del tema.

Vos hasta ahora contaste tu historia docente y profesional con todos sus factores personales y laborales, muy interesante y muy clara, y mencionaste una serie de factores que vos consideraste importantes de tus profesores del Derecho. De los muchos profesores que vos tuviste del tema mediación, ¿ hubo alguno cuyas características docentes te hayan impactado en particular?

(Piensa bastante) Hummm..... (vuelve a pensar)

Mirá que puede no haberlo.

Bueno, me viene a la cabeza una profesora , pero no te puedo asegurar que me haya impactado en particular, la verdad no recuerdo gente hábil o carismática en particular, de los docentes mediadores a cuyas clases asistí.

En el momento de iniciar tu tarea docente en el tema mediación ya habías iniciado tus prácticas en el rol de mediador...

A decir verdad tenía poca práctica, cuando empiezo a incorporar la práctica fue un giro importantísimo, (lo remarca enfáticamente), empecé a tomar una seguridad en lo que decía y en lo que hacía, y fui desplazando algunas ideas y conceptos como secundarias y como ordenadoras; además, con este gusto por lo analítico, todo el tiempo estoy pensando ideas para transmitir de una manera lo más práctica y sintética posible. El cambio que a la actividad docente le incorpora la práctica es de una importancia absoluta.

En relación con esto, ¿ a vos te parece que alguien que no tiene práctica en el rol del mediador puede dar una buena clase de mediación?

Puede dar una clase de mediación, hasta puede dar una buena clase de mediación, pero no puede transmitir... no puede transmitir (piensa y busca el término) el alma. Yo estoy convencida que alguien que haya sido alumno nuestro podría tomar notas de nuestras clase, copiarlas grabarlas, copiar el programa, ir y repetir textualmente y pueden dar excelentes clases, pero no pueden transmitir el alma, y a mi me consta que esa gente que daba clases de esa forma no tenía práctica o bien muy poca.

¿Qué es para vos el alma?

Es decirlo desde el fondo, la convicción, es una experiencia de primera mano en la actividad de mediar, y no de segunda, transmitida por otro...

Acabamos de ver que entonces se necesita de esta alma para poder dar una buena clase de mediación, una experiencia propia y vivenciada por uno; ¿te parece que alguien que no tiene ninguna formación pedagógica puede dar una buena clase de mediación? Según tu opinión..

Depende que se entienda por una buena clase de mediación. ¿Aprender a mediar?

Sí, aprender a ejercer ese rol.

Si es aprender a mediar, ellos se van a ir con ideas sueltas, es bueno que pase tal cosa, etc., ideas sueltas, no se van a llevar una idea organizada de lo que es un proceso de mediación ni una estructura para desglosar un conflicto.

¿ A vos te parece que este esquema de mediación, esta estructura, va más vinculada a una formación pedagógica o va más vinculada con el hecho de tener una práctica en el rol de mediador?

Me parece que con tener una práctica en el rol de mediador. Vos poder tener una esquema previo que se puede modificar a partir de la práctica. Yo traigo un esquema de la práctica, pero si yo no sé transmitir esto, si yo no sé transmitirles en qué momento

resulta importante que ellos re-planteen el conflicto, por decirlo así ...hay cosas que son comunes a todo el proceso, que son válidas para todo el proceso, entonces no importa tanto cómo se las transmita, mientras lo haga; son ideas generales, no es tan importantes si no son transmitidas de una manera ordenada, sin tanta secuencia, pero hay otras que si uno las enseña de forma desparramada, y no las puede integrar, no se recibe para nada...y como ésta, la actividad de mediar, es una actividad que tiene su particularidad, porque la gente cree que se puede hacer efectivamente, no es como otras cosas que requiere necesariamente de un conocimiento de cómo hacerlo entonces la gente va tender a guiarse solamente por lo intuitivo, que muchas veces está muy bien pero se puede perder buena parte del procedimiento; por eso es bueno conocer el procedimiento cuando se pierde y la intuición no le alcanza.

Una especie de marco de referencia...

Algo a lo cual volver cuando se pierde el curso.

Ahora, volviendo a lo pedagógico, ¿ a vos te parece que la formación pedagógica les da ese marco de referencia, o les facilita su elaboración?

Yo creo que sí, si voy a dar una clase y no tengo idea del objetivo, para qué lo doy, cuál es la mejor manera de darlo y de que ellos lo practiquen, si no tengo idea a lo mejor me sale bien pero es una casualidad.

Y hablando de casualidades, ¿ alguna vez te pasó que preparaste una clase con toda dedicación, con todos los elementos, y que a vos no te gustó como salió, no te pareció buena?

Sí. (sería y contundente)

¿A qué le atribuí vos que pueda deberse esa sensación tuya?

En la mayoría de los casos, a no haber podido yo crear la empatía necesaria , que me miran con cara distante, que no pude crear un ida y vuelta; la sensación que tengo yo ahí es que estoy parada en un pequeño témpano en medio de un lago y que cada vez se va derritiendo, y que el silencio es inmutable, por más que yo lo corte. Ese vacío en el centro de la sala es de lo más duro para cualquier docente.

¿Sería esto que vos describís lo que se llama la "escena temida"?

Sí, eso es exactamente. Es como si buscara un retorno a través de la mirada y no lo encontrase.

Cuando te pasa eso en una clase, ¿qué hacés?

Generalmente les paso la pelota a ellos y los hago protagonistas, a través de algún tipo de trabajo que genere interacción entre ellos, cortar esta expectativa de tener la atención puesta en una, y retomar después cuando cambió el clima. Cuando puedo lo hago así, sino sigo y hago una especie de disculpa final, pero me queda una sensación de amargura, como se perdió una oportunidad de generar este contacto que para mí es tan importante...

¿Qué consejos les darías a docentes principiantes que tienen que enseñar mediación?

Diría que enseñen un procedimiento ordenado de cómo un mediador puede enfrentar un conflicto, distinguir sus partes, tratar (en el sentido de tratamiento) ese conflicto a la luz de un procedimiento ordenado, y adecuar ese procedimiento a las necesidades que vayan apareciendo, que puedan reconocer las personas a las que ellos les transiten sus principales capacidades naturales para que ellos las puedan potenciar, y que tengan la posibilidad de comprender que este es un quehacer diferente a cualquier cosa que hayan hecho hasta el momento, y allí pongo mucho énfasis en las diferencias entre el rol del mediador y de cualquier otra persona que intervenga en el sistemita de la mediación, abogado, parte, co-docente, pasante, etc. Que reconozcan las capacidades analíticas y las potencien, y que potencien otras más bien ocultas en los alumnos.

¿Cómo te definirías como docente de mediación?

¿Como me veo a mí misma? Un poco como ya lo hablé, me veo como con la posibilidad de transmitir un esquema teórico usable, razonable, basado en la experiencia y mejorado por ella, que uno puede acompañar con experiencias, directas. Me parece que hay un momento carismático en la clase que es cuando el docente cuenta su caso. Es muy vibrante para ellos porque los alumnos lo ven a uno en acción. No es una anécdota, hay que pegar un salto teórico... Hay que poder sacar ideas que sirvan de este caso.

¿Una especie de meta-visión?

Claro, un conjunto de ejemplos que me llevan a la siguiente conclusión, según un esquema inductivo; yo te puedo enseñar cómo escuchar, y de esto sacar dos o tres ideas- eje, si éstas no se sacan los ejemplos no sirven más que de ilustración.

¿Tenés alguna inquietud básica cuando vas a dar alguna clase?

Bajar el contenido a una práctica, que mi presencia haya sido útil, dejar algo en el alumno que se va, acordarse de que dije, y que lo puedan poner en acción en algún momento.

Vos enfatizás mucho que cuando das una clase de mediación te estás focalizando en la práctica pero desde un plano diferente, más conceptual, tomando a la mediación como un objeto de estudio...

Creo que esto se puede hacer sin tener la práctica en la mediación. Porque podés contar la forma más correcta de hacerlo...

Desde el "deber ser"...pero desde el ser ¿pensás que se puede transmitir esto que vos llamaste como el alma?

No, no, el alma se la ponés cuando lo viviste y sentiste a esto que estás enseñando... el alma se la da la práctica.

Cuando yo fui tutora de las primeras clases de pasantía yo me sentía más segura y convincente como docente de ese taller, es decir, como tutora de ese grupo de

alumnos, que como mediadora a cargo de la mediación. Era más cómoda la situación de explicar lo que había ocurrido en la mediación que estar en la mediación.

¿Por qué te parece que había ocurrido esto?

Porque tenía más práctica en docencia que en mediación, cuando aumenta la práctica en mediación me potencia para las dos cosas, al haber desarrollado mi esquema docente me ayuda para mediación, y haber hecho mediaciones me ayuda para nutrir la forma en que daba mis clases; es casi paradójico...

Es un tema controvertido, creo que todos los que damos clases nos lo planteamos de alguna forma..

Me parece que otra cosa que quedó que no hablamos es la parte epistemológica, vos me contaste algo del tema de tu tesis y me preguntaste que cambió cuando yo comencé a enseñar mediación. Me parece que lo primero que cambio es entrar en los conflictos humanos, cuando el sistema jurídico es deductivo con su razonamiento, normativo, y la realidad del conflicto es enorme, es inabarcable, el sistema jurídico es como una nubecita sobre un campo inmenso, y que vos veas que el tema normativo es apenas una arista... Creo que salir del esquema jurídico es salir de esa nubecita y ver la totalidad del campo, o al menos percibir que es mucho más que donde uno está.

Es como si yo entrara en este cuarto pero sólo mirara por un agujerito, estaría perdiendo la visión de todo lo demás. El cambio de visión es inmenso, es un cambio de la visión del mundo.

Que linda metáfora que usaste para expresar esto.

La ley, o la norma, está más cerca del deber ser, y los conflictos humanos están en una realidad, en el ser.

Te agradezco mucho todo este tiempo que me dedicaste con tanta compenetración en este tema.

Entrevista N° 3- Análisis y comentarios

• Experiencia y fuentes de socialización

- Práctica de la enseñanza prolongada, iniciada como maestra normal antes de iniciada la carrera universitaria, y luego como ayudante - alumna desde antes de la obtención del título de grado. La enseñanza es una actividad que se desarrolló acompañando en forma paralela a toda la actividad profesional. La práctica de la enseñanza en mediación se inicia cuando ya existía un cierto conocimiento práctico o 'teoría en acción' explícita respecto a la enseñanza.
- Se destaca una motivación muy profunda en relación con la enseñanza, con raigambre en tradiciones familiares “soy hija de un maestro normal... que ejerció el magisterio en escuelas rurales de La Pampa”:... *“Por eso es que tengo un profundo respeto por todo lo que es la docencia”*... La compenetración con las tareas de enseñanza concebida como una tarea social que comprometía la totalidad de los aspectos de la vida de una persona *“desde chica trabajaba con la Revista ‘La Obra’ y sacaba de allí ejercicios que enseñaba a mis muñecos...”*
- Docente considerado “modelo”: destaca su histrionismo como un *“manejo de la escena”, “el moverse”, “el hablar pegado a los alumnos”*. Se refiere a considerar que en la enseñanza hay interlocutores (los alumnos), y que a través de ella se realiza un intercambio de comunicación en situación de cercanía o inmediatez. Destaca su flexibilidad y la concepción del conocimiento como algo inacabado, no terminado: *“el dudar”, “el hacer explícitas las dudas, las preguntas que se le presentan a él en el momento y trasladárselas a los alumnos, desmitifica al docente como un ser perfecto... que no hay un modelo acabado”*. Destaca también otros aspectos personales *“una magia personal, una especie de seducción”*.
- Modelos teóricos desde las lecturas realizadas: ideas de Paulo Freire *“no hay verdadera enseñanza si no se genera un proceso transformador en la persona a la cual se transmite algo”*. Concepción de la enseñanza como un proceso que adquiere real sentido en la medida en que produce algún tipo de cambio favorable y estable en los alumnos.
- Formación docente: la correspondiente a maestra normal, y la realización de la carrera docente en la Facultad de Derecho de la UBA; allí, en ciertos cursos en particular, se desarrollaban actividades lúdicas y expresivas, muy “revolucionarias” para el contexto tradicional de la esa Facultad; esta denominación de “revolucionaria” aludía no solamente a lo novedoso sino a la introducción de ciertos valores diferentes a los tradicionales en la formación de abogados, tales como igualar las jerarquías docentes a través de una actividad común *“ahí vi a docentes de alto rango junto a los demás ayudantes principiantes”*. Estos seminarios tal vez

hayan favorecido una mayor democratización interna de los equipos de enseñanza y una desestructuración de la imagen tradicional de autoridad: *“Imaginate en esa situación a profesores acostumbrados a dar clase en un estrado y a leer códigos”*.

- **Clase no percibida como satisfactoria:** se percibió que no se había creado empatía, frialdad, que se había perdido el ida y vuelta. Esta descripción guarda total coherencia con la imagen de la escena temida. En este caso se planteó como solución salirse del rol docente protagonista y hacer intervenir al grupo como tal.
- **Lenguaje nativo:** definición de docente como *“una persona que transmite un esquema teórico usable, razonable, basado en la experiencia y mejorado por ella, que uno puede acompañar con experiencias directas...”*.
En esta definición un docente es un transmisor de un esquema que cuenta con un fundamento conceptual y experiencial, que puede utilizarse en la práctica.
“Hay un momento carismático en la clase que es cuando el docente muestra su caso”... “porque los alumnos lo ven a uno en acción....”. Docente es además quien demuestra la relación entre ese esquema teórico - experiencial y la pertinencia del mismo para resolver situaciones de la práctica, es decir, alguien que demuestra su conocimiento práctico; el docente es un experto en conocimiento práctico, y un conceptualizador de los ejemplos y casos. *“No es una anécdota, hay que pegar un salto teórico...hay que poder sacar ideas que sirvan de este caso”*. *“Un conjunto de ejemplos que me lleven a la siguiente conclusión, según un esquema inductivo”....”* *De eso sacar dos o tres ideas – eje , si éstas no se sacan los ejemplos no sirven más que de ilustración”*.
- **Consejo a docente principiante:** *“enseñar un procedimiento ordenado, adecuarlo a las necesidades que vayan apareciendo, que puedan reconocer las personas a las que ellos les transmiten sus principales capacidades naturales....”* *“...que potencien capacidades ocultas en los alumnos”*...
Se refiere a una enseñanza que respete una estructura pautada tanto por el contenido de enseñanza como por las características del grupo de alumnos, con lo cual permite el despliegue de dichas capacidades , “potenciar”.
- **Relación práctica de la enseñanza y práctica profesional:** *“...al haber desarrollado mi esquema docente me ayuda para la mediación, y haber hecho meditaciones me ayuda para nutrir la forma en que daba mis clases; es casi paradójico...”*.

¿ La práctica docente ayudaría a mejorar la práctica de la mediación, en el sentido que contribuiría a promover una reflexión sobre la misma , y convirtiendo a la práctica de la mediación en un objeto de conocimiento de esa reflexión ?

- **Representación social y sistema apreciativo**

- **En las prácticas de la enseñanza**

- La experiencia determina la construcción progresiva de un conocimiento práctico, *"una experiencia, diría basada en la intuición y algunas ideas prácticas que a mí me dieron resultado, que forman parte de las ideas prácticas que uno desarrolla"*. Esta 'teoría en acción', definida como "ideas prácticas que uno desarrolla", a partir de la experiencia y de la intuición, esto es, la combinación de la experiencia con la percepción de ciertos aspectos de la realidad que orientan las acciones concretas en una cierta dirección, y "algunas ideas prácticas que a mí me dieron resultado", esto es, un conocimiento experiencial evaluado como válido para ciertas situaciones.
- La experiencia se acompaña siempre por un aspecto de gusto personal e interés por lo que se hace *"eso se acompaña por una vocación"...* *"una especie de gusto por la transmisión, la sensación de poder generar el contacto con el alumno"*. A su vez, experiencia y conocimiento que surge de ella deben estar unidas a una disposición favorable hacia la enseñanza, entendida como una totalidad donde se integran aspectos de contenidos ("transmisión") con el establecimiento de un vínculo personal necesario para que esa transmisión sea exitosa "la sensación de poder tener actitud para generar el contacto con el alumno".
- La práctica de la enseñanza se define con toda precisión, según el conocimiento tomado de la experiencia: *"uno se va haciendo una idea de cómo debiera ser una clase"...."las ideas deben venir de los alumnos, que uno debe ayudar a seleccionarlas, que uno debe ayudar a purificarlas, que debe haber una integración de lo que ellos te están dando para poder devolvérselos, con un cierto orden"..."y bajarlo a la práctica para que ellos hagan algo..."*. En esta definición, la enseñanza se estructura a partir de la actividad cognitiva del alumno, sobre el contenido de enseñanza. El docente ayuda a estructurar la actividad del alumno en torno a un eje integrador, que funciona como actividad central, y que está determinada por la inserción y el vínculo con la práctica, en este caso, la práctica de la mediación.
- **Saber procedural**: *"una teoría, pero formada en la práctica"*. A partir de la experiencia se sistematizan algunas reglas y principios básicos de enseñanza:
 - *"el que se va de la clase se tiene que ir con ideas claras, conceptos claros"..."si son transmitidos, al menos sometidos a discusión, repasados, incluso si es posible al final de la clase, con la posibilidad de haberlos aplicado a cualquier forma de aplicación práctica posible"*.
 - Características de estas reglas de enseñanza: claridad en ideas o conceptos trabajados en clase; no se concibe que la metodología

expositiva (“transmitidos”) conlleve una valoración negativa en tanto haya trabajo de elaboración posterior, “sometidos a discusión”, es decir, a evaluación, opinión y análisis por parte de los alumnos, como actividad mínima necesaria; “con la posibilidad de haberlos aplicado”, haber generado alguna actividad de aprendizaje que promueva la re-creación de las ideas o conceptos.

- Secuencia de enseñanza: transmisión- discusión - aplicación, válida como “modelo básico” para cualquier tipo de contenido.
- En la enseñanza de la mediación: *“esto (lo anterior) toma muchísimo más sentido porque ellos tenían que vivir esto, y esto pasaba por una práctica”*... Las reglas y principios prácticos expresados tan claramente, encuentran particular validez para un contenido cuyo aprendizaje permitía desarrollar el rol de mediador, es decir, el contenido “que pasaba por una práctica”, ¿ requería especialmente esta instancia expresada como “de aplicación”?
- Existencia de ciertos principios universales para la enseñanza de cualquier contenido: *“hay cosas que son válidas para contenidos de cualquier carrera”*... *“pero este ida y vuelta, ir contrastando con los alumnos, buscando ejemplos con ellos de aplicación práctica, importa lo que ellos van diciendo pero también importa la mirada a los ojos...una cuestión empática”*. La enseñanza como práctica, en cualquier circunstancia, requiere la participación de los alumnos como guía del desarrollo de una clase: feedback tanto en lo referido a los contenidos como en lo relacionado con el vínculo personal y con el grupo.
- Característica personal de índole cognitiva, que influye en el saber procedural y en el desarrollo de la práctica de la enseñanza: se autodefine como una persona analítica, *“gusto por lo analítico, capacidad de analizar, tomar un objeto o un tema desagregarlo, reducirlo a partes más coherentes y buscar el punto de simplicidad mayor”*. Se observa en esta conceptualización una visión integrada y estructural de un contenido, que probablemente utilice como guía para transformar el contenido en enseñable. Si así fuera, su línea es cognitiva en el sentido que respeta los procesos internos de organización de estructuras conceptuales según su jerarquía de generalidad, a fin de lograr una mayor comprensión por parte de los alumnos. *“es habitual que en los alumnos que están haciendo la pasantía...digan ‘me encantó’ Entonces le digo, con esto no me dijiste nada, explicame los factores involucrados, un verdadero trabajo de comprensión”*.... *“indagar cuáles son las parcelas y cómo se conectan entre sí, volver a integrar todo”*.
- Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica: no como una práctica de enseñanza ideal y de calidad. *“Se van a ir con ideas sueltas, es*

bueno que pase tal cosa...no se van a llevar una idea organizada de lo que es un procedimiento de mediación ni una estructura para desglosar un conflicto”.

Ahora bien, según lo anterior, ¿la formación pedagógica permitiría configurar una estructura organizada para analizar un conflicto, para trabajar sobre el contenido específico?

Se indaga sobre esta posibilidad: ¿Te parece que esa estructura va más vinculada con la formación pedagógica o la práctica en el rol? Me responde que con la práctica en el rol de mediador: *“Yo traigo un esquema de la práctica, pero si yo no sé transmitir esto si yo no sé transmitirles en qué momento resulta importante que ellos re-planteen el conflicto”.*

¿La formación pedagógica, entonces sería una guía orientadora y jerarquizadora de conceptos a ser trabajados? *“Hay cosas que son comunes a todo el proceso...son ideas generales...no es tan importante si no son transmitidas de manera ordenada...Esto es, conceptos generales que funcionarían como grandes conceptos de orden mayor. “Pero hay otras cosas que si uno las enseña de forma desparramada, y no las puede integrar, no se recibe para nada...”* Se requiere, entonces, un cierto conocimiento de la transformación de ciertos contenidos en enseñables. La estructura ordenada para la enseñanza es una especie de andamiaje al cual volver, un marco de referencia : *“...es una actividad que tiene su particularidad...no es como otras cosas que requiere necesariamente de un conocimiento de cómo hacerlo efectivamente, entonces la gente va a tender a guiarse solamente por lo intuitivo, que muchas veces está muy bien pero se puede perder buena parte del procedimiento....por eso es bueno el conocer el proceso cuando se pierde y la intuición no alcanza”.*

La formación docente, entonces, permite incorporar y manejar coherentemente un procedimiento que si bien puede hacerse “intuitivamente”, es el que permite responder a emergentes situacionales con fundamento profesional “es bueno conocer el procedimiento cuando la intuición no le alcanza”... *“me sale bien pero es una casualidad”.*

- Posibilidad de ser docente en mediación sin una práctica en el rol del mediador: desde su propia experiencia, no. *“es de una importancia absoluta”.* La práctica en el rol, para desarrollar una tarea de enseñanza, proporciona seguridad y en su caso le permitió reorganizar las prioridades y nivel de generalidad de las ideas y conceptos. Desde un punto de vista más objetivo, expresa *“hasta puede dar una buena clase de mediación, pero no puede transmitir....el alma”* . Alma es definida como la *“convicción”, “la experiencia de primera mano en la actividad de mediar”, “ la ponés cuando viviste y sentiste a esto que estás enseñando”;* se refiere con este término a la vivencia concreta del rol y el desarrollo de un cierto arte en la práctica del mismo.

- Escena temida, inquietud principal cuando se va a dar cualquier clase de mediación: perder el feedback, la comunicación, el contacto empático con los alumnos. *“La sensación que tengo yo ahí es que estoy parada emun pequeño témpano en el medio de un lago y que cada vez se va derritiendo, y que el silencio es inmutable, por más que yo lo corte”*. Esta escena temida guarda coherencia con la percepción que se tuvo de una clase no percibida como satisfactoria.

Entrevista N° 4

¿Podrías contarme un poco tu historia profesional en relación con el tema docencia, cómo empezaste, si habías enseñado antes de empezar a enseñar mediación, con quienes y en qué contexto, si hubo alguien que te motivó para que lo hicieras?

Arranco de la elección de la rama del bachillerato, yo soy del grupo que estando en tercer año del colegio secundario tenía que optar por una orientación, terminando con la de orientación docente. Yo hubiera querido ser maestra, creo que esta orientación fue un sustituto para esta frustración inicial. Estudiar psicología, filosofía, las características que tenía que tener un buen pedagogo, además de mi inclinación original me convenció que ese debía ser mi camino. Cuando decido elegir una carrera decido ser abogada, pensando que era una carrera que me abría también el camino de la docencia.

¿Eso lo pensabas vos?

Absolutamente, yo había tenido docentes en las materias instrucción cívica y educación democrática que eran abogados, y no sólo había descubierto que me gustaba enseñar sino que me veía enseñando esto que tenía que ver con educación democrática y con instrucción cívica, tal vez nunca me imaginé enseñando biología, ni química, ni matemática, pero sí me vía a mí misma transmitiendo temas de las ciencias jurídicas y la ética. Fijate qué interesante, el primer abordaje que yo hago al elegir mi carrera terciaria fue ir al Instituto Nacional del Profesorado y traer el programa de profesora en ciencias jurídicas. Pero iré qué cosa, cuando veo el sistema que implicaba la concurrencia diaria, yo ya me había casado y quería hacer una carrera universitaria, que además me permita acceder a la docencia. Ingreso a la Facultad de Derecho con la idea de ser docente. Tenía dos carreras que me gustaban para seguir: derecho y actriz.

Parece que esa relación derecho - teatro se da mucho entre los abogados...

Cuando yo entro a dar clase la sensación interna es de que “se prendieron los focos”; entro con la misma concentración o la misma situación de “acá estoy yo” o “este es mi público”, que se debe parecer mucho a la que tiene el actor.

¿Vos hiciste teatro?

No, pero me imagino y me es muy fácil verme en situaciones, imaginarme en ellas; tal es así, que yo ensayo mis clases frente a un espejo, y me gusta verme; tuve que hacer un aprendizaje de evitar mover las manos, porque me daba cuenta por el espejo que las manos generaban mucha distracción en las personas que me estaban escuchando. Me propuse un aprendizaje que desde lo visual lo mío no fuera tan protagonista, porque el mensaje quedaba un poco achicado frente a mi actividad física.

Te hacías una auto - observación de vos misma.

Sí, a mí me gusta controlarme frente al espejo, pero no desde lo estético, necesito el reflejo de mí misma para corregirme. Ser docente formó parte de las expectativas que tuve al elegir incluso mi carrera de abogada.

La carrera de abogada, entonces, la elegiste de alguna forma porque te permitía ser docente, además.

Sí; había cosas que yo tenía claras, yo quería seguir una carrera universitaria, que fuera una herramienta de autorrealización, por otra parte yo siempre tuve la visión que la facultad te daba la posibilidad de escuchar voces de diferentes ámbitos, de interactuar con la vida universitaria, para mí era muy importante. Si además me abrían las puertas bastante generosamente a esto que me gustaba tanto... Yo siempre me imaginaba mucho más, mientras estudiaba, dando clase que defendiendo un caso en Tribunales.

Vos veías que la carrera de Derecho te permitía una cierta libertad en el acceso a la docencia. ¿Esto vos lo intuías o lo habías observado en alguien?

En la Facultad de Derecho eran todos abogados que daban clase. Es más, ahora que me preguntás, recuerdo que yo disfrutaba mucho el cómo se daba una clase, fui una dura crítica, pensaba que el que enseña, además de su materia, debe saber enseñar, en muchas oportunidades yo me veía diciéndome "esto yo lo explicaría de esta manera", o qué pena que no está usando este espacio para poderlo transmitir de tal o cual forma. No sólo me importaba el contenido sino el cómo se lo transmitía.

Muchísimas veces me veía frente a docentes y me decía "me gusta cómo transmite" o me gustaría transmitir como lo está haciendo, para mí el docente es un transmisor pero no sólo de contenidos, es un transmisor de modelos, de actitudes, un profesor genera una impronta en el alumno, a veces cuando vos admirás mucho a alguno se te pegan sus gestos, su modo de hablar. Creo que el docente está en una gran vidriera y que si la puede usar, la docencia es un generador de recursos laborales. Si se puede transmitir bien una cosa los demás suponen que uno sabe mucho de ese contenido. El ser docente genera además mayor flujo de trabajo en aquello que estás enseñando.

¿A vos te parece que esto se da cuando uno enseña un contenido en la cual se tiene una práctica profesional, o a vos te pasa cuando enseñás cualquier contenido de tu especialidad, aún los que no tuviste posibilidad de experimentar ?

Es interesante esto que planteás... a mí enseñar me genera tal pasión, tan energética, que he llegado a pensar que con un buen texto, y si lo comparamos con lo histriónico, hasta con un buen libreto, yo he llegado a pensar que podría enseñar cualquier cosa que me propusiera, porque si bien no se tiene la experiencia que avala, tener casuística te legitima más, he aprendido que hay una capacidad adicional que es la de poder transmitir, y que a veces podría llegar a transmitir muy bien algo de lo que no se tiene la gran experiencia laboral, pero se tiene la posibilidad de, habiendo entendido

el contenido, poderlo transmitir con una fuerza y una generosidad tal que al alumno le sirva. Te digo esto me pasó hace unos años, yo estuve al frente de una cátedra de derecho de la comunicación en secundaria, cuando todo mi bagaje de experiencia tenía que ver con el derecho y la mediación, tal vez el derecho a la comunicación no era mi fuerte, pero lo estudié y lo pude transmitir bien.

¿Con el tema mediación te pasó también esto?

Cuando empecé a enseñar mediación yo ya estaba legitimada...

¿Ya habías tenido práctica en ella?

Sí, yo empecé a enseñar desde un conocimiento de práctica, de mucha búsqueda de respuestas y de herramientas. Yo me doy cuenta que ante la avidez del alumno que te pregunta "¿qué harías si te pasara esto?", yo rebobinaría mi cinta cerebral e inmediatamente recordaría algún caso para ejemplificar aquello que te están pidiendo. En el tema mediación, la práctica mejora mi calidad de docente. Yo veo que es agradecido y valorado por la persona que se está formando.

Además de esta materia derecho a la comunicación, ¿enseñaste alguna otra materia en la Facultad?

No.

¿Es decir que entraste de lleno a enseñar el tema mediación?

Sí, y no en la Facultad, sino a nivel privado. En los años 1985-1986 yo ingreso al posgrado de derecho de Familia, y allí tomo contacto con el tema mediación, con docentes que traían material muy interesante de Estados Unidos, se habían especializado en terapia sistémica; cuando yo veo esta práctica de mediación, me digo "esto es lo mío" en cuanto a mi actividad de abogada; allí empieza mi búsqueda de formación, acá no había nada escrito, empiezo a viajar y hago una formación más profunda en el exterior. Me sigo convenciendo de este "desdoblamiento", me sirve todo lo que me dicen, pero al mismo tiempo me digo qué bien enseñaría yo esto.

Es recurrente esta idea de cómo vos enseñarías algo que estás aprendiendo. Volviendo un poco más atrás, ¿tuviste en tu carrera de abogada algún docente que vos hayas tomado sus clases como un modelo de enseñanza?

(Piensa mucho) Humm...de cada uno tomé un poquito, una docente que me encantó fue una de las que después se convirtió en una difusora del tema mediación, pero en ese momento enseñaba otra materia muy ríspida, mirá que casualidad. Otra fue una profesora que tenía mucha claridad, siempre nos decía, "a ver...dejénme pensar cómo les explico esto...", esta obsesión del docente por buscar esta forma de transmitir; no basta el contenido, hace falta el cómo.

¿Qué características dentro de ese "cómo"? Por un lado vos mencionaste la claridad...

Yo después profundizando en el tema mediación y en los temas comunicacionales, se me puso en palabras la representación interna de qué es lo que

impacta de un docente, es la capacidad de entrar en la lógica comunicacional de un alumno, poder bajar el discurso a la lógica comunicacional que manejan los alumnos.

¿Qué significa para vos esto?

Es tener la capacidad de decir de manera tal que el otro escuche lo que necesita escuchar. Hay cosas que las vas empezando a intuir, después eso que formaba parte de tu intuición a veces tenés la suerte de verlo teorizado y armado por otro. A mí muchas respuestas a elementos que yo tenía sin saber que formaban parte de una ciencia, fue la programación neurolingüística. El estudio de los sistematizadores de la programación neurolingüística fue decir: a ver, este grupo de personas que tiene tanto éxito cuando transmiten cosas, ¿qué tienen en común? . Me estoy refiriendo a poder detectar, de qué forma en ese grupo o en esa persona es posible entrar a ese sistema. Cada grupo de alumnos tiene su característica y se entra de diferente manera, y el docente que fracasa es el que ya tiene su producto probado e inflexible, y te dice, yo te doy esto...y no es así, yo digo tengo esto para darte, pero siendo que debo detectar cómo está formado este grupo, cual es su código. Yo que viajo mucho por el interior, el tema de los localismos, sus valores y referentes, me ayudan a entrar mejor como docente capaz de potenciar aquello que les quiero dar.

¿Cómo te das cuenta cuál es el código y cómo podés entrar a ese grupo?

Me parece que puedo trabajar mejor con grupos con los cuales tuve algún contacto previo. Prefiero antes de entrar en una capacitación, generar un espacio previo donde los alumnos puedan contar quienes son, de donde vienen, cuáles son sus inquietudes, qué esperan del curso.

En cierta forma te sirve una imagen preliminar...

Sí, a veces esa imagen que me hago no es del todo exacta. A veces vos te das cuenta que hay grupos que necesitan un docente doctoral, académico, que dé una imagen ascética, doctrinaria, mientras que otros necesitan de un docente que los pueda palmear mientras están trabajando, que los pueda tocar, que les pueda hablar con sus localismos. Te cuento algo cómico, yo cuando tengo que trasladarme a dar cursos, llevo varios equipos de ropa, porque me ha pasado de ir a un ámbito, yo que trabajo mucho con asistentes sociales, de llevar una indumentaria formal de abogada y me encuentro con un grupo vestido muy informalmente, que me rodean para escucharme y que llevan mate. Si yo me mantengo distante con mi trajecito, es posible que no sea tan recibido lo que quiero transmitirles como yo deseo.

Sin renegar de lo que soy, ni de mi estilo, realmente hago una adaptación. Creo en los procesos de adaptación, sin rapport no hay aprendizaje, no lo hay (lo dice enfáticamente), y además porque a mí la mediación se me hizo carne, yo ya no puedo diferenciar lo que es ser mediador, la mediación como técnica y lo que es ser capacitador en mediación...

Cuando yo digo que un acuerdo en mediación tiene mejor pronóstico que una sentencia, porque el acuerdo es producto de lo que las partes firmaron y se involucraron, también digo, un aprendizaje vivido a distancia, en el que un tercero venido de afuera intenta enseñar un contenido que a los alumnos les es ajeno y tal vez no les importa, no es lo mismo que esto que les viene de una persona que le importa que lo aprendan, que lo perciban, que lo re-pregunten, que lo asimilen y transformen, y que esta persona del docente se puede haber incorporado en ellos.

¿Para vos es parecido el rol que vos cumplirías como mediadora que como docente de mediación?

Sí, sólo que como mediadora me propongo de tratar de ser neutral, cosa que cada vez me cuestiono más, pero soy un tercero que estoy afuera, y cuando soy docente soy un tercero que estoy adentro, y cuanto más adentro esté, cuanto más parte sea de ese sistema, mejor puedo enseñar a los alumnos. Creo en la enseñanza que se da desde la intimidad. Intento generar entre la persona a la que le estoy enseñando y yo una corriente, un fluido de interés, de compartir y de formar parte del mismo sistema. Creo que hay un momento mágico en la enseñanza. Hay momentos en esta capacitación en mediación, que es de muchas horas juntos, imagino que salen estrellitas, que salen luces, porque se produce una cosa de mucha fuerza.

De todos los docentes que vos tuviste en el tema mediación, ¿Hubo alguno que vos hayas considerado como un modelo de enseñante en su especialidad?

Sí, hubo un docente extranjero que me encantó, es mediador y abogado con muchos años de experiencia, con una capacidad de transmitir y además, con una gran coherencia. El docente debe transmitir coherencia entre lo que está transmitiendo y lo que es él...

Después de transitar el camino en la mediación, que a mí me genera pasión, cada vez más me involucro en lo que sería la escuela de la mediación transformativa. Y mirá vos, que enseñar es transformar; cuando vos le das a alguien información respecto a algo, esa persona perdió su ingenuidad en ese tema y su percepción es diferente; cuando generás información la otra persona cambia, cuando sos conciente que al enseñar sos un agente de cambio, de replanteo o de re-verse, esto además requiere que lo estés avalando desde una postura personal, ética. Yo vivo en estado de transformación para permitir a los demás que también cambien.

Creo que no hay posibilidad de ser docente si no tenés incorporada la generosidad. Yo creo que la docencia es un acto de despojar, de desligarte de la mezquindad que te da el saber de la profesión. Un gran profesional que no te cuenta su "secretito", no puede ser docente. La sensación física de ser docente es la de tener un cierre relámpago en vos, que tenés que tener la posibilidad de abrirlo, si no podés abrirlo, no podés ser docente...

Yo termino un curso y digo "parimos al niño"; mi sensación final es que no me

guardo nada. La sensación final es medio de vacío, jamás podría empezar un nuevo entrenamiento sin dejar pasar un tiempo, y satisfacer mi avidez de actualizarme y leer nuevas cosas.

Vos dijiste que habías empezado a enseñar cuando ya tenías una práctica en el tema mediación, que te había legitimado. ¿A vos te parece que un mediador que no tiene práctica puede dar una buena clase de mediación?

(Piensa y repite la pregunta en voz baja). Debería haber tenido al menos la posibilidad de observar, tal vez porque hay algo que me hace pensar que hay una cualidad interna del ser docente, y yo podría imaginar a alguien que habiendo observado y estudiado mucho, y siendo honesto, dice, “yo he aprendido y conozco teóricamente esto pero no les puedo contar la vivencia de la casuística porque no la tengo”, me podría imaginar a un docente enseñando como es el proceso, cuáles son las herramientas, podría imaginar a alguien que no media pero es un experto en comunicación, que podría enseñar el valor de preguntar, hablar sobre la construcción de preguntas, cómo instalarse a partir de palabras de apertura....No lo querría a eso docente a la hora de trabajar en la práctica, a la hora de producir observaciones y especificaciones en quien está practicando, haciendo una dramatización respecto del rol del mediador. Ahí no lo querría. Ese docente no está “atravesado” por la práctica, hay situaciones para las que me parece, me parece que el estar “atravesado” te posiciona un poco mejor. Pero también estoy pensando que en más de una oportunidad para alguna cosa he recurrido a un sacerdote, y he hablado de cuestiones de familia, o de sexo, o de crianza, y la verdad que él no tenía ninguna práctica en esos temas... No sé si me pondría en una única posición. Este es un ejemplo para pensar. Yo digo, depende, depende qué cosa vas a dar, en qué momento del curso, en qué circunstancias.

Lo mejor que me podría a mí pasar siendo docente de una pasantía, por ejemplo, es que junto con el mediador hubiera un psicólogo, un psicólogo social, un psicopedagogo, un especialista en comunicación, y que cada uno hiciera su aporte desde su visión; habría tanto material para trabajar, tanto...Los capacitadores deberían venir de distintas áreas del saber. Mi hermana que es psicopedagoga tiene un ejemplo que llevamos a todos los cursos: llevamos muestras de tejidos de distinto punto, Santa Clara, Jersey, Inglés, y se las damos a los alumnos; les decimos que nosotros somos como esas muestras, estamos tejidos según la trama que nos da la vida y sus experiencias, y que según nuestra propia trama, somos más abiertos, más tupidos, menos porosos...les pedimos que piensen como se sienten, y cómo quisieran ellos irse al final del curso...

Qué hermosa actividad..

Lindísima.

Ubicándonos en el plano de la enseñanza solamente, ¿te parece que puede dar una buena clase de mediación un mediador que no hizo ningún curso de formación docente?

Ahí creo que no (piensa). Me parece que se puede enseñar algo de lo que no se tiene práctica, si tenés las capacidades que hacen falta para enseñar. Pero me parece que no podés enseñar si tenés el conocimiento de lo que querés enseñar pero no sabés nada de lo que es enseñar.

Cuando decís capacidades que hacen falta para enseñar, ¿a qué te referís?

Para mí tiene que ver con una capacidad de entablar vínculos, yo creo que el gran tema es poder vincularse con el otro; tiene que haber un deseo, un perfil, una actitud, histriónica; tiene que haber una posibilidad de generar dinamismo, interés, curiosidad....

¿Para vos estas capacidades son inherentes a una formación docente?

Deberían serlo...(nos reímos). Me imagino cursos tales “cómo transmitir sin aburrir”, “cómo hacer que el alumno aprenda feliz”, “como producir ganas”. Yo quiero que la gente que se capacite en mediación se lleva, además del contenido, la vivencia, esta cosa que va más allá del apunte, la experiencia, la que lo atravesó; generar curiosidad por investigar en la bibliografía....el docente debe ser un despertador, un productor de avidez de deseo de aprender, que el alumno piense que recién empieza y que falta mucho para buscar. Es más, si el alumno consigue algo, que lo traiga también para compartir...

Generar una especie de intercambio...

Sí, y no ser soberbio, ya que así perdería la retroalimentación. Yo siempre recibo más de lo que doy. Yo he visto que el docente distante es inseguro o medio burro. Abrirte genera en el otro la posibilidad de re-preguntar, uno queda expuesto con su saber, o no-saber y esto tiene un costo. Hay que estar preparado para lo que venga.

¿Te pasó alguna vez que preparaste una clase con todos los detalles, con todos los recursos, y que no te haya gustado a vos como la diste, más allá de la respuesta de los alumnos?

Sí, yo me suelo decir “hoy no me encanté”. En general en las clases hago la “escucha activa”, con las orejas, con los ojos, con el cuerpo, y a veces hay algo que se percibe en el otro que hace que no te devuelva esto que vos creés que se tendría que haberse producido. Entonces me digo que algo pasó. Y por esas cosas extrañas, uno lee las encuestas y ve que todos se fueron satisfechos, entonces ese grupo puede que no sea afectivo; por eso esto de entrar en la lógica comunicacional del grupo es tan importante. Algunos grupos dicen muchas gracias y se van, otros se van de viaje de egresados, traen comida y regalitos, hasta entregan Martines Fierros a los docentes. Hay que poder bancarse estas distintas respuestas, más allá de las formas de expresarse de los distintos grupos.

¿Cómo te describirías como docente de mediación?

Soy visceral. Una docente que transmite desde el lugar de la convicción de lo que se está transmitiendo es realmente una práctica que tiene efectos sociales

trasformativos y pacificadores de mucho peso, efectos de generación de cambios en modelos comunicacionales; una docente que habla desde la convicción, desde la pasión, me defino como una privilegiada que transmite algo de lo que está convencida, ser docente, me siento muy enérgica. Soy pasional, visceral... como mediadora soy igual, igual, igual; soy contundente, firme y creíble. Creo que la credibilidad es importante también, que la gente crea en mi práctica y en mí.

Si tuvieras que asesorar a docentes principiantes en el tema de mediación, ¿qué les recomendarías?

Le preguntaría si tiene ganas de enseñar, si está dispuesto, indagaría en sus intereses. Si no tiene claro esto, ningún consejo sería de utilidad.

No mencionaste en ningún momento haber hecho algo así como cursos de carrera docente o de formación pedagógica...

En realidad no hice de esos temas, sí de comunicación y programación neurolingüística, y también me fue de mucha utilidad para ordenar y para tener coherencia en el pensamiento haber hecho investigación durante dos años... mirá, ese es un tema del cual recién ahora me doy cuenta, también hice una tesis bastante compleja como investigadora de la UBA.

Te agradezco enormemente tu tiempo y el compromiso con que me has contado tu historia.

Entrevista N° 4- Análisis y comentarios

- Experiencia y fuentes de socialización

En las prácticas de la enseñanza

- Práctica de la enseñanza se inicia con el dictado de cursos de mediación, a nivel privado y no en un ámbito universitario.
- Formación docente: no realizó cursos en forma específica, sino de temas tales como comunicación y programación neurolingüística; cita concretamente que le fue muy útil para ordenar su pensamiento y tener coherencia en él haber hecho tareas de investigación a nivel universitario durante dos años.
- Docente considerado “modelo”: de su carrera de abogacía, recuerda una docente de la que destaca características tales como la claridad, el pensamiento en voz alta, la preocupación por el modo de transmitir de modo tal de lograr el interés y la comprensión de los alumnos. También *“la capacidad de entrar en la lógica comunicacional de un alumno, poder bajar el discurso a la lógica comunicacional que manejan los alumnos...”*. Se indagó sobre el significado de esta afirmación, y se obtuvo como respuesta *“es tener la capacidad de decir de manera tal que el otro escuche lo que necesita escuchar”*. Esto es, la adecuación al sistema conceptual del alumno, de modo tal de conseguir la comprensión, y a su estructura cognitiva. El alumno es considerado siempre a nivel grupal *“cada grupo de alumnos tiene su característica y se entra de diferente manera...”* Respecto al docente considerado modelo en temas de mediación, destaca características tales como la capacidad de transmitir, la coherencia *“entre lo que se está transmitiendo y lo que es él”*, esto es, entre el contenido de la mediación con sus características de práctica social respetuosa de la diversidad y promotora de la comunicación y las características personales del docente que son coherentes con las anteriores.
- Clase no percibida como satisfactoria: el grupo no respondió de la forma que ella como docente esperaba que lo hiciera, tal vez porque su expectativa estaba basada en un tipo de respuesta que ese grupo no genera por sus características comunicacionales, *“su lógica de comunicación”*. Esta dificultad, ¿estaría relacionada con una lectura incorrecta, por parte del docente, de la lógica comunicacional del grupo? *“...a veces hay algo que se percibe en el otro que hace que no te devuelva esto que vos creés que se tendría que haber producido”*.
- Lenguaje nativo: se define a sí misma como docente “visceral”. *“Una docente que transmite desde el lugar de la convicción de lo que se está transmitiendo es realmente una práctica que tiene efectos sociales transformativos y pacificadores de mucho peso”....”pasional”*. Destaca aspectos afectivos temperamentales,

seguridad, credibilidad, y coherencia entre el decir y hacer, aspecto que también consideró importante en los docentes recordados como modelos.

- Consejo a docentes principiantes: indagar sus intereses y motivaciones respecto a la enseñanza *“Si no tiene claro esto, ningún consejo sería de utilidad”*.
- Motivaciones profundas en relación con la enseñanza: en la historia profesional destaca que eligió el bachillerato con orientación docente, que hubiera deseado ser maestra e incluso profesora en ciencias jurídicas, que la elección de la carrera de abogacía estaba vinculada con una opción de ser docente además de profesional. *“Cuando decido elegir una carrera decido ser abogada, pensando que era una carrera que me abría también el camino de la docencia”... “yo había tenido docentes en las materias instrucción cívica y educación democrática que eran abogados....”* La elección de la carrera también estaba vinculada con expectativas de amplitud y flexibilidad de visiones de un mismo objeto *“ la Facultad daba la posibilidad de escuchar voces de diferentes ámbitos”*. Durante la carrera de abogacía ya se analizaba la enseñanza recibida en calidad de alumna desde una perspectiva docente, con un interés en los aspectos didácticos *“Yo disfrutaba mucho el cómo se daba una clase...pensaba que el que enseña, además de su materia, debe saber enseñar, en muchas oportunidades yo me veía diciéndome ‘esto yo lo explicaría de esta manera’....”*

- **Representación social y sistema apreciativo**

En las prácticas de la enseñanza

- Imagen de enseñanza ligada a la *“representación de un papel”*: *“Cuando yo entro a dar clase la sensación interna es de que ‘se encendieron los focos’; entro con la misma concentración o la misma situación de acá estoy yo y este es mi público, que se debe parecer mucho a la que tiene el actor”. “Me es muy fácil verme en situaciones...” “Yo ensayo mis clases frente a un espejo y me gusta verme....”* La práctica de la enseñanza es el desempeño de un papel (no necesariamente protagónico), que requiere de una auto- observación y autocrítica para adecuarlo a las necesidades de los alumnos *“necesito el reflejo de mí misma para corregirme”*. Resulta interesante esta reiterada alusión de lo teatral y de lo histriónico como componente del rol docente.
- Imagen del docente que enfatiza los aspectos humanos y personales: *“para mí el docente es un transmisor de modelos, de actitudes... ”*.

- Plantea una interesante relación entre la calidad de la enseñanza y el conocimiento profesional del contenido: *“Si puede transmitir bien una cosa los demás suponen que uno sabe mucho de ese contenido...” “El ser docente genera además un mayor flujo de trabajo en aquello que estás enseñando”*.

Se consideró que esta relación entre la calidad de la enseñanza (práctica de la enseñanza) y la calidad profesional (práctica profesional) podía indagarse con mayor profundidad; se re-pregunta: ¿la afirmación anterior se da cuando se enseña un contenido en el cual se tiene práctica profesional? ... *“Yo he llegado a pensar que con un buen texto... hasta con un buen libreto... podría enseñar cualquier cosa que me propusiera, porque si bien no se tiene la experiencia que avala, tener casuística te legitima más, he aprendido que hay una capacidad inicial que es la de poder transmitir, y que a veces podría llegar a transmitir muy bien algo de lo que no se tiene la gran experiencia laboral”*. Esta opinión se funda en su propia experiencia con un contenido particular, pero sin embargo se expresa en términos hipotéticos: he llegado a pensar, podría enseñar... Se expresa con seguridad en ciertas afirmaciones “he aprendido que hay una capacidad inicial que es la de poder transmitir”, “tener casuística te legitima más”. Sin embargo, persiste una idea implícita por la que se requiere algún tipo de experiencia laboral: “podría llegar a transmitir muy bien algo de lo que no se tiene la gran experiencia laboral”.

Se indagó si estas creencias se daban también en la enseñanza de la mediación *“Cuando empecé a enseñar mediación yo ya estaba legitimada”*, es decir ya había tenido práctica en ella. *“Yo empecé a enseñar desde un conocimiento de práctica, de mucha búsqueda de respuestas y de herramientas” ... “en el tema mediación, la práctica mejora mi calidad docente*. En la mediación, entonces, la práctica en el rol determina la calidad de la práctica de la enseñanza que se proporciona.

- Un buen docente es quien puede *“entrar en la lógica comunicacional de un alumno”*. *“El docente que fracasa es el que ya tiene su producto probado e inflexible, y te dice, yo te doy esto... y no es así, yo te digo, tengo esto para darte, pero siendo que debo detectar cómo está formado este grupo, cual es su código”*. La enseñanza de calidad es la que permite interactuar con los alumnos transformando el contenido de enseñanza según los significados que ellos poseen.

Se indagó respecto al significado del término código de los alumnos; es su estilo, la cultura grupal, el modo de interpretar el lenguaje no verbal y las actitudes, las pautas y estilos de comunicacional. *“Hay grupos que necesitan un docente doctoral, académico, que dé una imagen ascética, doctrinaria... mientras que otros necesitan de un docente que los pueda palmear mientras están trabajando, que los pueda tocar, que les pueda hablar con sus localismos”*. *“Sin renegar de lo que soy... creo en los procesos de adaptación, sin rapport no hay aprendizaje”*. *“A mí la mediación se me hizo carne, yo ya no puedo diferenciar lo que es ser mediador,*

la mediación como técnica y lo que es ser capacitador en mediación”.

En esta última afirmación, ¿qué significaba esta indiferenciación entre el rol de mediador y el de capacitador (docente) en mediación? Se re- pregunta entonces, ¿Para vos es parecido el rol de mediadora del de docente de mediación? Sí. Como mediadora es *“un tercero que está afuera” (neutral)* , como docente es *“un tercero que está adentro, y cuanto más adentro esté, mejor puedo enseñar a los alumnos”*. *“Intento generar entre la persona a la que le estoy enseñando y yo una corriente, un fluido de interés, de compartir y de formar parte del mismo sistema”* Esta similitud en el rol parece estar más referida a la coherencia entre las características positivas que requiere el rol de mediador y las características positivas de un buen docente.

Las características personales de un buen docente se centralizan fundamentalmente en sus aspectos éticos, y lo expresa en una definición de enseñanza: *“Enseñar es transformar, cuando vos le das a alguien información respecto a algo, esa persona perdió su ingenuidad en ese tema y su percepción es diferente ”* *“...cuando sos consciente que al enseñar sos un agente de cambio... esto además requiere que lo estés avalando desde una postura personal, ética”*. La conducta ética se refiere a una generosidad en dar conocimiento, experiencia acumulada, procedimientos útiles y devolución del conocimiento procesado conjuntamente: *“la docencia es un acto de despojar, de desligarte de la mezquindad que te da el saber de la profesión”*. *“Un gran profesional que no te cuenta su secretito no puede ser docente”*. *“Parimos al niño...”* *“Un cierre relámpago y la posibilidad de abrirlo”*.

- Posibilidad de ser docente en mediación sin una práctica en el rol del mediador: según las circunstancias en las que el docente tenga que intervenir o guiar el aprendizaje vivencial de los alumnos. *“Depende, depende qué cosas vas a dar, en qué momento del curso, en qué circunstancias”*. *“Este es un ejemplo para pensar”*. *“Yo podría imaginar a alguien que habiendo observado y estudiado mucho, y siendo honesto, dice ‘yo he aprendido y conozco teóricamente esto pero no les puedo contar la vivencia de la casuística porque no la tengo’...”* *“no lo querría a ese docente a la hora de trabajar en la práctica, a la hora de producir observaciones y especificaciones en quien está practicando, haciendo una dramatización respecto del rol del mediador....Ese docente no está ‘atravesado’ por la práctica...me parece que estar atravesado por la práctica te posiciona un poco mejor...”*.

Según lo anterior, un docente sin práctica en el rol de mediador podría tratar temas que brindan recursos adicionales y herramientas para un mejor desempeño del rol de mediador. Pero la práctica resulta imprescindible para guiar el análisis y la reflexión sobre la práctica de los alumnos en situación de aprendizaje a través de simulaciones; “estar atravesado por la práctica”, en esta afirmación se expresa que la práctica atraviesa en sentido transversal a la totalidad de las experiencias cognitivas

y profesionales y les otorga un sentido integrador, funcionando justamente como el eje integrador de ellas. Plantea que este eje se enriquecería enormemente con el aporte de múltiples visiones a través de una enseñanza conjunta a cargo de un equipo de especialistas *“Los capacitadores deberían venir de distintas áreas del saber”*:

- Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica: *“Creo que no”. “Me parece que se puede enseñar algo de lo que no se tienen práctica, si tenés capacidades que hacen falta para enseñar. Pero me parece que no podés enseñar si tenés el conocimiento de lo que querés enseñar pero no sabés nada de lo que es enseñar”*. Se indagó sobre el significado del término “capacidades”; por ello se entiende entablar vínculos, deseo, perfil o actitud histriónica, generar dinamismo, interés, curiosidad; son capacidades que involucran el manejo del grupo de alumnos y la posibilidad de mantener el interés y el deseo de investigación en ellos. *“El docente debe ser un despertador, un productor de avidez de deseo de aprender”*, es decir un promotor del aprendizaje en el sentido de una búsqueda de conocimiento.

Entrevista N° 5

Me gustaría que relataras tu historia en relación con la enseñanza en general, y con la enseñanza de la mediación en particular, cómo te aproximaste a estas a actividades, cuándo empezaste a enseñar, con qué destinatarios...

Mi experiencia docente era mínima, al llegar al campo de la mediación, yo había sido ayudante - alumno en Introducción al Derecho, mientras estudiaba, no tenía formación docente ni práctica. Me fui a hacer el Master a Harvard, en el año 1988-1989, en Administración Pública, y ahí tuve un shock pedagógico; fue mi primera experiencia de formación en la que estudié lo que quería estudiar, elegí las materias y los profesores; el sistema educativo me sentí muy cómodo y encontré un profesor del que me hice amigo.

En mi Facultad había rendido casi todas las materias libres, salvo algunas que cursé, una en especial impactó mucho en mí, Derecho penal, que la hice con profesores excelentes que hicieron un curso experimental en base a casos, con una metodología pedagógica, que consistía en cinco profesores especializados, que discutían un caso en particular desde su propia concepción, frente al curso. Fue una materia muy sui generis en relación a lo que yo había estudiado hasta ese momento, me encantó. Mi Facultad era de clases magistrales, mientras que en ésta se daba un caso y se discutía en torno a él, qué tipo se aplicaba, desde qué marco teórico, las objeciones en torno a ese marco. Esa fue una experiencia de verdadero aprendizaje. Después, en Harvard, tuve una situación similar, me impresionó mucho un profesor en particular, nos daba un caso real que había que analizar, y después él coordinaba la discusión, durante la semana estudiábamos el caso, él tomaba casi toda la clase en que expresáramos nuestras opiniones, tenía seis pizarrones de esos que subían y bajaban, y él iba anotando en distintos lugares de esos pizarrones cosas que nosotros decíamos; en la última media hora nos decía "ahora les voy a contar lo que ustedes dijeron", y nos devolvía ordenado lo que habíamos dicho; en cada pizarrón se develaba un análisis completísimo del caso, con clasificaciones que ninguno de nosotros había hecho.

Les ponía algo así como una estructura...

Exactamente, lo iba acomodando al contenido de nuestro análisis en esa estructura y nos lo devolvía. Para mí cada clase era reveladora, era ver procesos de razonamiento, de análisis, reflexiones, opciones, análisis cuantitativo, había de todo y vos lo veías ahí en el pizarrón, un recorrido de la mano de cosas enormemente familiares, porque eran cosas que vos habías dicho. Me impresionó mucho, ese profesor fue premiado como el mejor profesor del año.

¿Si tuvieras que definir cuál fue docente- modelo de tu formación dirías que fue él?

Más o mismo, en realidad fui sumando modelos, otro profesor que admiraba era de quien era ayudante, que era un diletante, un tipo que se planteaba la duda frente a todos, con él yo aprendí a dudar, a ser relativista, y esa fue mi primera apertura de cabeza; con los profesores de Derecho Penal comencé a vincular un conocimiento teórico con uno práctico, porque Introducción al Derecho era filosofía, después tuve otros profesores sobre lógica en las normas, con una estructura de las normas y su sistema que era impecable, impecable (enfáticamente), tema sobre el cual hice mi tesis en la Facultad, en ese momento me fascinaba, los sistemas clausurados, e incluso trabajé con algunos profesores en una Sociedad sobre la línea de la filosofía analítica, se trabajaba a un nivel muy abstracto. Pero con este profesor de Harvard se trabajaba a un nivel muy concreto; yo hice mi maestría después de cinco años de trabajar en el Ministerio de Relaciones Exteriores en un cargo de mucha responsabilidad política, y este master estaba integrado por 60 personas de 48 países diferentes, éstas personas tenían no menos de 5 o 6 años de trabajo en sus respectivas administraciones públicas nacionales; había gente que tenía mucho experiencia en trabajo práctico, y la materia de este profesor, era cómo se gerencian planes de ajuste en el países en vías de desarrollo. Veíamos el caso del ajuste estructural de Bolivia, de Singapur, tenía componentes políticos, económicos, sociales.

Tuviste una diversidad de fuentes de estudio realmente importante antes de introducirte en el tema mediación...

Bueno, durante mi desarrollo profesional en la Cancillería me di cuenta que me faltaba formación, por eso busqué una formación en micro y macro economía, management, política exterior americana y latinoamericana.

Después en el año 1992 tuve otra experiencia importante que me marcó, me fui a Maryland durante ocho meses, para hacer un seminario de proceso de toma de decisiones en el gobierno americano. El sistema era cursar materias durante la semana y todas las semanas teníamos entrevistas con actores políticos de Washington, éramos un grupo de 18 personas de 18 países distintos, entrevistábamos a los secretarios de comercios, era para entender cómo se tomaban las decisiones de gobierno en el área de política exterior, las cadenas de televisión, los estudios de abogados, cómo hacían lobby en el Congreso; tuvimos una materia espectacular, cómo se negocia la gestión y manejo de presupuestos, esa fue otra experiencia donde lo concreto y lo teórico en el aprendizaje estaba muy interrelacionado; recuerdo en particular que uno de los temas de política exterior era estudiar la vida privada de los ministros, desde con quien estaba casado, a qué círculo político pertenecía, explicaba en gran parte la política exterior del país durante ese período; era enormemente concreto.

Con el tema mediación, algo había escuchado en el año 1991, en el año 1992 fue este seminario, cuando volví empecé con los primeros cursos en mediación.

¿ Habías dado clase de alguna otra materia en algún momento de tu formación?

No, nunca, es más, recién empecé a enseñar mediación en el año 1994.

En tu formación de mediación, ¿hubo algún docente que te haya impactado en particular, así como lo hizo tu profesor de Harvard?

Sí, sí, me impresionó desde lo pedagógico una profesora, que a diferencia de los otros, mi sensación era que trabajaba con mucho involucramiento personal, muy expuesta, se exponía mucho personalmente como mediadora y como persona, hablaba de su vida personal, le ponía mucho contenido emocional y generaba un clima emocional en el curso que permiten una absorción masiva de conocimiento.

A vos lo que te impactó de ella era que podía establecer un vínculo con la clase de tal índole que facilitaba el aprendizaje del grupo...

Totalmente, y digamos que reconozco esa influencia porque yo busco lo mismo en mis cursos, y lo utilizo como un recurso pedagógico importante.

¿Por qué te parece que es tan importante como recurso pedagógico para dar una buena clase establecer esta relación, este vínculo?

Porque para mí hay un isomorfismo completo entre la práctica de la mediación y el ejercicio pedagógico, en el sentido que yo trabajo en mediación como mediador uniendo mi persona, me parece que una de las cosas más importante para poder ayudar a que las personas que están en conflicto saquen sus recursos personales y los pongan en acción, yo entiendo que el hecho que se conecten conmigo personas les ayuda, porque podemos entablar una conexión y una comunicación de persona a persona, que va un poco más allá de la comunicación profesional - cliente; en el ejercicio de mi profesión (de mediador) , hay un fuerte componente emocional porque yo trabajo con conflictos donde hay un fuerte contenido emocional. En mi trabajo yo siento que necesito brindarle a la persona la contención de mi persona. Si yo estoy preparando a mediadores que van a tener que estar capacitados para hacer eso en mediación, lo muestro en un curso.

¿ A eso le llamás vos isomorfismo?

A eso yo (remarca) lo llamo así. Creo que en la mediación, cuando funciona, las personas que tienen el conflicto, si pueden encontrar una solución que no encontraban solas, es porque aprendieron algo en el proceso.

¿La mediación es un mecanismo de aprendizaje?

Para mí la mediación incluye un mecanismo de aprendizaje. en este sentido, cuando yo doy clase trato de poner en acción ese mecanismo de aprendizaje.

¿Las metodologías, los procesos?

Sí, porque además estoy convencido que uno aprende mucho con modelos, y mis modelos docentes fueron siempre de profesores que nunca se pararon en el lugar del que sabe todo y tiene todas las respuestas, sino que se pararon siempre en el lugar de

exploración, una cosa de que el mundo del conocimiento es un mundo lleno de incógnitas, totalmente abierto y tan vasto, que es imposible pensar que uno lo conoce o lo puede recorrer completo. Mis experiencias de aprendizaje fueron siempre como viajes, que yo recorrí con estos profesores, que descubrían cosas ellos también...

Cuando este profesor de Harvard hacía una estructuración de lo que habíamos dicho, él no lo tenía pre-armado, tenía un objetivo que era tener una visión amplia del caso que estábamos trabajando...

No había una respuesta única...

¡ Para nada! (enfáticamente), la cantidad de clasificaciones con las cuales se analizaban las situaciones y el modelo según el que se analizaba, son modelos abiertos. Sus libros reflejan más la funcionalidad del análisis que la fidelidad a un marco teórico; entonces él utilizaba la técnica del mapeo político, qué ponías adentro y cuáles eran los criterios y las inferencias, era cosa tuya...

Es decir que el énfasis estaba más que nada en el proceso tuyo que en algún resultado...

Exactamente.

¿ Cómo lo reflejabas a esto en tus clases?

Yo comencé a dar clase y tuve que elaborar los materiales , entonces yo me dije que tenía que tener algún material para la gente que no sabe nada de mediación, que pudiera darle una visión general en un solo vistazo, como el profesor con los seis pizarrones, entonces elaboro una transparencia donde estaba el proceso de la mediación con una serie de cosas que yo pensaba que eran importantes, lo cual me obligó a hacer una reflexión sobre mi práctica, para ponerla en palabras. Cuando hice esto me di cuenta que me servía muchísimo mi práctica....

Que tu práctica te servía para sistematizar el pensamiento y reflejarlo en un material de enseñanza...

Seguro que sí, y empecé a hacerlo de forma más sistemática, cuando nos reuníamos con nuestros colegas para dar una clase discutíamos de qué forma debíamos darlo, con qué palabras, con qué conceptos, comenzó un proceso de elaboración. A mí me preocupaba que los alumnos de mediación pudieran tener un pantallazo general de todo el proceso, por eso a mí esa transparencia fue como el eje básico, la estructura con su relleno de pasos. Yo tuve como dos períodos, un primer período experimental, hasta el año 1995, y después me voy cuatro meses a Londres a una beca para estudiar mediación en temas internacionales. En ese seminario pensé y reflexioné, sobre mi año y pico de práctica en mediación.

La pregunta recurrente que yo tenía era, que yo veo en mi práctica que la gente que puede resolver conflictos, puede entender la misma situación desde visiones diferentes; ¿ qué influye para que la gente pueda entender algo desde otra visión?. Cuando la gente puede cambiar su percepción de algo, ¿ cómo lo hace? Me intrigaba el

tema de las percepciones, cómo se forman, cómo se amplían. Me tomé unos meses para reflexionar sobre eso, escribí un paper, que es la base de uno de los capítulos del libro, y leí, leí, leí, pensé, pensé, pensé, hice un par de trabajos sobre situaciones de resolución de conflictos internacionales comparado con la resolución de conflictos de familia, de pareja, con una situación de conflictos vecinales, en cada caso había diferencias serias de cómo funcionaban las percepciones; bueno, eso fue fascinante, descubrí cosas sobre mis percepciones que estaban escritas desde años. Todos los juegos de percepción de la vista y de los sentidos, me acuerdo estar en los bares de Londres pensando en los mecanismos de cognición y poniendo mi mano para ver cómo influenciaba el color y la forma... fue un punto de inflexión, yo me dije, vale la pena que me dedique a la mediación porque me fascina. A la vuelta a Buenos Aires, dejo mis otras actividades para dedicarme de lleno a la mediación, y comenzamos a dar los cursos; iniciamos un verdadero trabajo de preparación de materiales, discutimos cómo se tenía que enseñar, con qué secuencia, cómo trabajar los casos, estábamos muy preocupados por la forma de cómo vincular cierto conocimiento teórico, que estaba en los manuales, con nuestra práctica concreta y ayudarle a la gente que se quería entrenar en mediación a trabajar con casos. En octubre de ese año voy a Santa Bárbara (California, Estados Unidos), y estuve con esta profesora que te contaba antes, que me encantó su metodología.

Veo que viajaste mucho y tuviste contacto con otras culturas, lo cual te da una apertura mental muy amplia, y además tenés un espíritu de investigar, de pensar sobre tu propia práctica...

Claro, claro, sí, lo que me pasó fue que me di cuenta cuando estaba en Harvard, que había estado trabajando cinco años en un lugar, y que había cosas que no había hecho, que había hecho mal, que no había percibido otras, y todo eso me sirvió para reflexionar sobre la experiencia pasada y aprender de ella, y esa matriz me quedó, lo único que me dio Harvard fue una conciencia sobre la importancia de la metodología de análisis, la metodología para preparar cualquier cosa, este análisis de casos, servía para casi cualquier cosa. Yo observaba que aquí, en nuestra cultura, se saltaba del problema directamente a la solución, yo veía que los argentinos estamos tan acostumbrados a vivir en el caos, es como que tenemos respuestas no elaboradas...

¿Respuestas que no son producto de un razonamiento lógico, de un análisis?

Exactamente, respuestas que no son productos de un análisis. Exactamente, respuestas que no son productos de un análisis. Yo observaba en Harvard que estos pobres yanquis se pasaban horas y días haciendo un análisis para llegar a la misma respuesta que yo había llegado intuitivamente, yo había visto una situación y decía "a este pibe le falta apoyo político para hacer lo que tiene que hacer", yo llegaba a esta conclusión así, mientras ellos analizaban la situación durante tres horas y veían el sistema de distribución de alimentación, presupuestos, y llegaban a la misma conclusión

que yo había llegado en un salto; y yo decía “pobrecitos”; ahora me doy cuenta que ese proceso les da elementos para construir un conjunto de respuestas que yo no tengo, porque salté directamente a ellas. Creo que es un descubrimiento que condiciona toda mi labor pedagógica, los ejercicios que diseño hago trabajar a los alumnos, les pido que me describan todo el proceso de cómo el grupo toma una decisión respecto a alguna cosa, el proceso en detalle de lo que les acaba de suceder.....Salen cosas maravillosas, no estamos acostumbrados a trabajar sobre procesos ni a reflexionar sobre ellos, y mucho menos acerca de los procesos que lleva involucrada la práctica...

Vos empezaste a dar clases cuando ya habías iniciado una práctica sistemática en la mediación ¿a vos te parece que si no hubieras tenido esa práctica hubieras podido enseñar mediación?

Yo creo que no, yo creo que se puede enseñar pero no de manera tal que la gente pueda prepararse para enfrentar la práctica, porqué te digo esto, yo enseñé negociación, y en empresas, y yo siento la falencia de no tener la experiencia de negociar como gerente en una empresa, yo siento que no enseñé con la misma soltura negociación que mediación, donde tengo el rol totalmente incorporado; cuando uno trata de enseñar una práctica que involucra el ejercicio de un rol, hay que haber tenido la experiencia en ese rol, sino es muy abstracto...tengo la hipótesis que lo que más te enseña en la vida son los fracasos sobre los cuales pensás, uno puede recuperar las razones sobre las que uno no pensó y no vió y las cosas que pensó que iban a funcionar y no lo hicieron, y si no tenés práctica no tenés fracaso...

Es decir que no tenés posibilidad de aprender de vos mismo...

Exactamente, esto está relacionado con la idea que la actividad de mediador es una actividad de persona a persona, la tarea docente es una actividad de persona a persona, yo trato de compartir con los alumnos vivencias, que tengan anclaje en la vida personal de cada uno y que sean utilizables para lo que estamos trabajando conceptualmente. Qué es lo que repiten más los alumnos “gracias por tu entrega”, o “gracias por tu generosidad”, a veces lo siento casi corporalmente, siento cuando el curso está en ebullición, cuándo está teniendo la vivencia, y en la mediación es igual, cuando se despliega una cuestión vivencial y emocional que provocan apertura, es como si sintiera que algo está haciendo tac-tac-tac-tac-tac y se empiezan a abrir cabezas.

¿Te parece que alguien que no tiene ninguna formación pedagógica puede dar una buena clase de mediación?

Desde mi punto de vista es imposible sin trabajo.....yo tuve que trabajar muchísimo para preparar mis clases, trabajar pedagógicamente, preparar...

¿Preparar para que el contenido sea enseñable?

Exactamente, transmisible, porque la práctica tampoco es transmisible porque uno tenga práctica, hay que estructurar un proceso de aprendizaje, una de las cosas que también es isomórfica en ese sentido, es que yo a mis cursos lo entiendo como un

proceso, donde hay distintos ritmos y niveles de profundización y yo a esto lo tengo que preparar.

Vos hacés un verdadero procesamiento de tu conocimiento teórico y de tu práctica en el tema mediación, para poder dar una clase.

Totalmente.

¿Cómo describirías ese proceso?

Ese procesamiento consiste en fijarme ciertos objetivos, tener un plan de trabajo y tener una variedad de recursos en la manga, yo me digo ¿qué quiero que pase? ¿qué quiero que les pase? Por eso tengo también la sensación que ningún curso es igual a otro y ninguna clase es igual a la anterior en el mismo curso, siempre me estoy planteando ¿qué quiero lograr ahora? ¿en qué proceso están ellos? Quiero que vean tal tema pero también que sientan la dificultad de hacer exploración tu pregunta, o sentir la dificultad de controlar una situación de alto voltaje emocional, o tal cosa...tengo que diseñar los dispositivos para ellos y tengo los recursos para actuar si la clase viene de otra forma distinta a la esperada. Por lo general soy flexible con los tiempos, si no pude lograr un objetivo hoy, lo buscaré mañana, hay cosas que yo sé que son más importantes y si hay grupos que necesitan más tiempo en un lugar yo me quedo allí. Yo sé que hay cosas esenciales y otras que si el grupo da, seguimos. Mi objetivo de los entrenamientos es que los alumnos queden con la sensación que van a necesitar estudiar y prepararse porque el rol del mediador no es ninguna broma.

¿Te pasó alguna vez que preparaste una clase con todos los detalles, con todos los recursos, y que no te haya gustado a vos como la diste, más allá de la respuesta de los alumnos?

Sí, claro que sí.....

¿A qué te parece que puede haberse debido?

Muchas veces se debe a mal manejo del tiempo mío, a veces me pasó con cursos de muy poquitas horas, donde recibo a los alumnos y después ya no los veo más, me parece a veces que no se terminó de hacer el click, o como que no se pudo establecer el vínculo, o que yo siento que me escucharon, alguno que otro le pegó pero falta algo más. En cursos largos no me pasó nunca esa sensación que el curso fue malo, siempre tuve la sensación que la gente pudo recorrer un proceso, y que quien más quien menos algunas cosas descubrieron.

Si tuvieras que asesorar a docentes principiantes que van a enseñar mediación ¿qué recomendaciones les harías, como docente?

Comenzaría a preguntarles cómo aprendieron, comenzaría a hacerlos reflexionar sobre las cosas que a ellos les sirvieron y cuáles no, sobre el propio proceso de la mediación, los haría mirar hacia adentro, y cuales son las cosas en su práctica profesional que consideran indispensables y porqué. Los haría reflexionar sobre la práctica....Eso en cuanto a objetivo, pero lo primero que haría sería reunir a varios

colegas y discutir respecto a cómo diseñar los contenidos porque una de las cosas que tiene mi experiencia en pedagogía de la mediación es el trabajo en equipo, excepcionalmente yo trabajo solo, por lo general en equipo. Tengo la sensación de que aprende de todos. Es igual que las co-mediaciones, el sistema se enriquece muchísimo.

Me parece que es imposible aprender sin reflexión...

¿Por qué te parece en el caso de la mediación es tan importante la reflexión sobre la propia práctica?

Creo que uno como mediador trabaja de persona a persona y como mediador también, la herramienta de trabajo no es el conocimiento sino uno mismo, uno necesita reflexionar para poder conocer esa herramienta, para poder mirarla, prepararla, afinarla.

Si te tuvieras que describir como un docente que enseña mediación, ¿cómo te describirías?

(Piensa) Yo diría que yo trabajo sobre la base de vivencias, que me gusta disparar vivencias, me gusta desestructurar y enseñar a organizar, y que cada cual aprenda a organizar como puede organizar...Creo que el trabajo de mediador es un trabajo muy artesanal donde una parte importante es el tipo de persona que se es; en un curso de mediación lo importante sería descubrir qué tipo de persona se es y cómo optimizar lo que se es para este tipo de trabajo.

Una de las cosas maravillosas que tiene la mediación es que pone en relevancia las diferencias, y que es importante para el mundo contemporáneo. Una de las paradojas de la globalización es que la globalización de las culturas abre al mismo tiempo un espacio para las diferencias individuales y grupales. Compartimos códigos a nivel global, y ese fenómeno está permitiendo que los individuos tengamos más espacio para nuestra manera de vivir la vida porque nuestras diferencias no son amenazantes socialmente. La mediación es un mecanismo de poner en valor las diferencias. En mis cursos siento que básicamente estoy enseñando que la diferencia no es amenazante socialmente, que hay una multiplicidad de modelos....

Fue muy interesante hablar con vos, muchísimas gracias.

Entrevista N° 5 – Análisis y comentarios

• Experiencia y fuentes de socialización

En las prácticas de la enseñanza

- Práctica de la enseñanza escasa. *“Mi experiencia docente era mínima”, como ayudante –alumno en la Facultad de Derecho; “Recién empecé a enseñar mediación en el año 1994”:*
- No realizó cursos o programas de formación docente.
- Docente considerado modelo: de su propia Facultad de origen recuerdo a docentes de la materia Derecho penal, que trabajaron en base a estudio de casos con una metodología pedagógica que consistía en un análisis simultáneo desde diversas perspectivas de una misma situación. Esta metodología impactó por su contraste frente a las clases magistrales predominantes en esa Facultad. A nivel postgrado, destaca a un docente en particular, de una universidad extranjera, cuyas características eran la utilización sistemática de un análisis y categorización de la producción del grupo en relación con un caso particular *“Nos devolvía ordenado lo que habíamos dicho; en cada pizarrón se develaba un análisis completísimo del caso, con clasificaciones que ninguno de nosotros había hecho”*. Este análisis le permitía una comprensión metacognitiva de los procesos por los que ese docente había logrado llegar a esa categorización. *“Para mí cada clase era reveladora, era ver procesos de razonamiento, de análisis, reflexiones, opciones, análisis cuantitativo...”*. Recuerda a otros docentes, destacando en ellos la multiplicidad de visiones y la construcción permanente del conocimiento *“...con él yo aprendí a dudar, a ser relativista, y esa fue mi primera apertura de cabeza”*, la vinculación teoría - práctica de los docentes de Derecho Penal y la sistematización de un docente de lógica de las normas. Resulta interesante que de los tres modelos mencionado destaca simultáneamente la sistematicidad acompañada por la multiplicidad de perspectivas. De los docentes de mediación, recuerda especialmente a una profesora en la que destaca su nivel de compromiso a nivel personal con el desarrollo del contenido de enseñanza *“...se exponía mucho personalmente como mediadora y como persona, hablaba de su vida personal le ponía mucho contenido emocional y generaba un clima emocional en el curso que provocaba una absorción masiva de conocimiento”*.
- Clase no percibida como satisfactoria: sólo en cursos breves, percibió que no pudo entablarse un vínculo con los alumnos del modo que se hubiera deseado; *“parece a veces que no se terminó de hacer click, o como que no se pudo establecer el vínculo”*. Lo atribuye a un mal manejo del tiempo propio, o a la imposibilidad de

volver a ver a esos mismos alumnos con posterioridad para determinar el impacto de su enseñanza.

- Consejo a docente principiante: reflexionar sobre las experiencias propias, a fin de evaluar cuáles fueron útiles; reflexionar sobre su propio aprendizaje y sobre su práctica profesional.
- Lenguaje nativo: definición como docente como *“alguien que le gusta trabajar sobre la base de las vivencias...me gusta desestructurar y enseñar a organizar, y que cada cual aprenda a estructurar como puede organizar...lo importante sería descubrir qué tipo de persona se es y cómo optimizar lo que se es para este tipo de trabajo”* (la mediación). En esta definición el rol docente es percibido como el de una persona que promueve las vivencias significativas en los alumnos, en el sentido de modificar sus estructuras previas y facilitar la formación de otras nuevas a partir de las posibilidades individuales; esto a partir del análisis y la reflexión sobre sí mismo.
- Experiencias de aprendizaje en países extranjeros: *“ahí tuve un shock pedagógico”*. Se enfatizó enérgicamente que la enseñanza de los docentes extranjeros había influido en una modificación de su concepción del conocimiento flexible, múltiple, donde importaba más el proceso de análisis de la realidad que el descubrimiento de certezas: *“...uno aprende mucho con modelos y mis modelos docentes fueron siempre de profesores que nunca se pararon en el lugar del que sabe todo y tiene todas las respuestas, sino que se pararon siempre en el lugar de la exploración, una cosa de que el mundo del conocimiento es un mundo lleno de incógnitas, totalmente abierto y tan vasto...Mis experiencias de aprendizaje siempre fueron como viajes, que yo recorrí con estos profesores, que descubrían cosas ellos también...”*. Esta idea del aprendizaje y de la enseñanza como una exploración conjunta y como una reflexión sobre la realidad se refleja luego en su representación de la práctica ideal de la enseñanza y en la definición de sí mismo como docente de mediación.

- **Representación social y sistema apreciativo**

En las prácticas de la enseñanza

- Se utilizaron los recursos y procesos obtenidos a través de los modelos docentes y de los propios procesos metacognitivos para sustituir con conocimiento experto la formación o capacitación docente. Este proceso de reformulación y adaptación de su experiencia en calidad de alumno para su aplicación en el proceso de enseñanza fue posible gracias a la reflexión sobre la práctica en el rol del mediador. *“Reconozco esa influencia (de la profesora modelo en mediación)porque yo busco lo mismo en*

mis cursos y lo utilizo como recurso pedagógico importante”... “Yo comencé a dar clases y tuve que elaborar los materiales, entonces yo me dije que tenía que tener algún material para la gente que no sabe nada de mediación, que pudiera darle una visión general en un solo vistazo, como el profesor de los seis pizarrones.....” (el profesor modelo de Harvard) ...entonces elaboro una transparencia.....lo cual me obligó a hacer una reflexión sobre mi práctica, para ponerla en palabras...” “...un verdadero trabajo de preparación de materiales, discutimos cómo se tenía que enseñar, con qué secuencia, cómo trabajar los casos, estábamos muy preocupados por vincular cierto conocimiento teórico, que estaba en los manuales, con nuestra práctica concreta...”.

- Según lo anterior, la reflexión sobre la práctica en el rol de mediador permitió sistematizar sus conocimientos en mediación para transformarlo en un contenido de enseñanza: *... “cuando nos reuníamos con nuestros colegas para dar clase discutíamos de qué forma debíamos darlo, con qué palabras, con qué conceptos, comenzó un proceso de elaboración”... “...me preocupaba que los alumnos de mediación pudieran tener un pantallazo general de todo el proceso, por eso a mí esa transparencia fue como el eje básico, la estructura con su relleno de pasos”.* Esta estructura general, que funcionaría como un marco de referencia, fue elaborada a partir de una conceptualización desde la experiencia en el rol. Esta reflexión sobre la práctica se acompañó, dentro de la historia profesional, con una etapa de indagación respecto a la formación y cambios en las percepciones de las personas y en las propias percepciones, con lo cual se realizó un auto - análisis de las experiencias pasadas para aprender sobre ellas.
- La sistematización del conocimiento para ser transformado en un contenido de enseñanza parece haber estado muy influenciada por un estilo cognitivo aprendido en su carrera de postgrado, *“esa matriz me quedó, lo único que me dio Harvard fue una conciencia sobre la importancia de la metodología de análisis, la metodología para preparar cualquier cosa...”.* Esta metodología se fundaba en un estilo de pensamiento influenciado a su vez por pautas culturales: *“Yo observaba que aquí, en nuestra cultura, se saltaba del problema directamente a la solución, yo veía que los argentinos estamos tan acostumbrados a vivir en el caos, es como que tenemos respuestas no elaboradas...respuestas que no son producto de un análisis”.* ¿Es ese modo de procesar los problemas y temas el que le permite desarrollar los contenidos de enseñanza? *“...es un descubrimiento que condiciona toda mi labor pedagógica, en los ejercicios que diseño hago trabajar a mis alumnos, les pido que me describan todo el proceso de cómo el grupo toma una decisión respecto a alguna cosa...salen cosas maravillosas, no estamos acostumbrados a trabajar sobre procesos ni a reflexionar sobre ellos, y mucho menos acerca de los procesos que lleva involucrada la práctica...”.* El análisis, según lo anterior, sólo es válido y fructífero

en la medida en que se lo acompañe con un proceso reflexivo en permanente vinculación con las situaciones que plantea la realidad.

- Posibilidad de ser docente en mediación sin una práctica en el rol de mediador: no; “se puede enseñar pero no de manera tal que la gente pueda prepararse para enfrentar la práctica...” “...cuando uno trata de enseñar una práctica que involucra el ejercicio de un rol, hay que haber tenido experiencia en ese rol, sino es muy abstracto...tengo la hipótesis que lo que más enseña en la vida son los fracasos sobre los cuales pensás, uno puede recuperar las razones sobre las que uno no pensó y no vio...y si no tenés práctica no tenés fracasos”. En las ideas anteriores se plantea que la índole práctica del contenido de enseñanza determina la necesidad de haberlo ejercitado para poder enseñarlo; se plantea nuevamente la importancia de la reflexión sobre la práctica, a través del análisis de los propios errores y de las propias experiencias, como un mecanismo de “vigilancia epistemológica” de su propia actividad para la enseñanza.
- Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica: en este punto responde que sería imposible si no hubiera un proceso de “trabajo”: “*Yo tuve que trabajar muchísimo para preparar mis clases, trabajar pedagógicamente...*”. Se indaga sobre el significado de este concepto, y el “trabajo pedagógico” está referido al proceso de transposición didáctica, hacer que el contenido sea transmisible, “*porque la práctica tampoco es transmisible porque uno tenga práctica, hay que estructurar un proceso de aprendizaje...yo a mis cursos lo entiendo como un proceso, donde hay distintos niveles de profundización y yo a esto lo tengo que preparar*”. ¿Se está refiriendo con esto que para enseñar esta práctica que es la mediación, hay que ubicarse propiamente en un plano supra-práctico, con diferentes ‘niveles’ de conceptualización? Se indaga sobre esta preparación que realiza para transformar el contenido: “*Ese procesamiento consiste en fijarme ciertos objetivos, tener un plan de trabajo y tener una variedad de recursos en la manga, yo me digo ‘¿qué quiero que pase? ¿qué quiero que les pase? Por eso tengo también la sensación que ningún curso es igual a otro...’ ”...que sientan la dificultad de hacer exploración tu pregunta, o sentir la dificultad de controlar un situación de alto voltaje emocional...tengo que diseñar los dispositivos para ellos y tengo los recursos para actuar si la clase viene de otra forma distinta a la esperada*”. Se expresa a través de lo anterior una definición de enseñanza ideal elaborada desde su experiencia como docente: se plantean objetivos y medios múltiples para concretarlos, y la variación en los medios y tiempos requeridos para llegar a esos objetivos está determinado por las características del grupo de aprendizaje, y es el docente el que se adecua a ellas. Resulta interesante destacar que la enseñanza se plantea como una actividad de un equipo de colegas, con quienes se discute y se comparten perspectivas, *Tengo la sensación de que se*

aprende de todos. Es igual que las co-mediaciones, el sistema se enriquece muchísimo". Introduce también una relación de semejanza entre las características de la actividad del mediador y las del docente que enseña mediación, aspecto que luego retoma explícitamente y con fuerza.

- **En la práctica de mediador.**

"Para mí hay un isomorfismo completo entre la práctica de la mediación y el ejercicio pedagógico, en el sentido que yo trabajo en mediación como mediador uniendo mi persona, me parece que una de las cosas más importantes para poder ayudar a que las personas que están en conflicto saquen sus recursos personales y los pongan en acción, yo entiendo que el hecho que se conecten conmigo personas les ayuda, porque podemos entablar una conexión y una comunicación de persona a persona..." *"Si yo estoy preparando a mediadores que van a tener que estar capacitados para hacer eso en mediación, lo muestro en un curso".* En esta explicación parece destacar la importancia del compromiso de la totalidad de la persona tanto en el proceso de mediación como en el de enseñanza, y la necesidad de entablar un nexo personalizado para que la gente (alumnos o mediados) puedan potenciar sus propias capacidades. Enfatiza también la coherencia entre las habilidades que se requieren para el proceso de mediación y las estrategias a desarrollar en una clase ... *"lo muestro en un curso".*

El isomorfismo entre la mediación como práctica de un mediador, y la enseñanza de la mediación como práctica docente, se expresa también como que la mediación conlleva un proceso de aprendizaje en las personas involucradas: *"creo que en la mediación, cuando funciona, las personas que tienen el conflicto, si pueden encontrar una solución que no encontraban solas, es porque aprendieron algo en el proceso" ... "Para mí la mediación incluye un mecanismo de aprendizaje en este sentido, cuando yo doy clase trato de poner en acción ese mecanismo de aprendizaje".* ¿El mecanismo de aprendizaje propio de una mediación es el que se aplica en una situación de enseñanza de la mediación como contenido?

Aspectos comunes , diferencias y hallazgos entre los casos entrevistados

La población seleccionada para la realización de las entrevistas se caracterizó por la homogeneidad y la semejanza en las respuestas recibidas ante la misma pregunta.

Si bien todos los entrevistados reunían las condiciones especificadas en "Selección del universo de casos", los mismos habían accedido a la práctica en el rol de mediador en forma diferenciada: dos de ellos correspondían a un grupo fundacional, según la Historia institucional de la mediación, una de ellas había terminado su formación académica y prácticamente iniciado su actividad profesional con la mediación, otra de ellas ya había tenido una prolongada experiencia docente e incluso laboral en el momento de inicio de sus prácticas como mediadora, y otra de ellas había comenzado sus estudios de mediación y su actividad como mediadora en forma muy temprana y fuera, inicialmente, del sistema institucional de mediación descrito en Historia institucional de la mediación.

Esta diferenciación les otorgaba amplia diversidad dentro de las características comunes, y pese a ello se encontraron interesantes similitudes:

- **En relación a la experiencia y fuentes de socialización:**

Prácticas de la enseñanza: todos habían tenido una prolongada práctica de la enseñanza (diez años o más); una de ellas la había iniciado con su práctica profesional de abogada, dos de ellas con la enseñanza de la mediación, y dos de ellas con tareas docentes en materias de grado de la carrera de Derecho.

Formación docente y docentes considerados modelos: tres de ellas habían realizado cursos de formación docente en el ámbito de la carrera docente de la Facultad de Derecho; uno de ellos no había realizado ningún curso y una cursos vinculados a temas de comunicación, que aplicaba en sus clases. En esta categoría resulta interesante destacar que la formación docente no parecía tener una influencia significativa en la calidad de la actividad docente posterior, salvo por su función de "deestructurar" esquemas mentales y de modificar relaciones jerárquicas tradicionales del ámbito del Derecho.

Los entrevistados sí destacan y recuerdan con mucho detalle y admiración a sus "docentes modelos", tanto de la carrera de abogados como de los estudios de mediación, y pareciera que de ellos se tomaron buena parte de los recursos, características personales y relación de las mismas con la metodología de trabajo. La totalidad recordó como características fundamentales de los docentes modelos, la flexibilidad mental, el respeto por las diferencias en opiniones y encuadres, el rigor conceptual en el modo de enseñar el contenido, y la concepción fluida y no acabada del conocimiento. En la mayoría se observó coherencia entre el modelo docente de la carrera de abogado y el de los estudios de mediación, con lo cual se puede suponer también que esas características son las que definen, en sus teorías , a un buen enseñante o a una enseñanza de calidad.

Clase no percibida como satisfactoria y "escena temida": ambas categorías se referían a una misma situación pero con dos niveles distintos de generalidad. La mayoría expresó que la insatisfacción respecto a los resultados de una clase se debieron a una dificultad en adecuarse a las características y necesidades particulares de un grupo, por motivos múltiples (tiempo de interacción demasiado breve, exceso de protagonismo del docente ante la necesidad de completar rápidamente temas, etc). Esta dificultad se expresó de diferente forma, como la pérdida de la interacción con el grupo, la ruptura del vínculo, la dificultad de entrar en su lógica comunicacional, etc. La escena temida se refería fundamentalmente a la ruptura de la interacción y del vínculo docente - alumno, con lo cual la actividad del primero perdería su sentido.

Consejo a docentes principiantes: en todos se observó similitud entre los consejos que darían y la escena temida, con lo cual puede suponerse que según sus teorías en acción una "buena clase" se interpreta como aquellas en la cual se establece un vínculo con el grupo que respeta sus características y a partir de lo cual es posible promover un aprendizaje.

- **Representaciones sociales y sistema apreciativo:**

En este punto se observaron grandes similitudes; todos los entrevistados expresan su rechazo al modelo pedagógico definido como negativo, como aquel que fue el predominante en sus carreras de abogados; todos identificaron características similares en los docentes considerados modelos; todos plantearon al trabajo de enseñanza en equipo como una importante fuente de aprendizaje crítico y de retroalimentación entre colegas; la concepción de la enseñanza está fundada en el supuesto que el contenido se construye en forma conjunta con los alumnos, y que si esa construcción no se produce no existe aprendizaje; la mayor cantidad de práctica en el rol del mediador permite mayor apertura a nivel docente, mayor flexibilidad en el desempeño y menor esquematización; debe existir una necesaria coherencia entre las características personales y profesionales que se desarrollan en una situación de enseñanza y las que se desarrollan en una mediación.

En relación con los dos últimos puntos, se destaca su importancia para el argumento e interrogantes de la presente tesis, en cuanto a la relación entre práctica de mediador y práctica de la enseñanza. Todos los entrevistados le otorgan un cierto nivel de importancia a la práctica en el rol para desarrollar una clase de mediación, por un lado, y que debe existir coherencia entre las actitudes, valores y metodologías que se implementan en la mediación y en la enseñanza. En esta relación se introducen también otras: el contenido de enseñanza, la mediación, y sus valores subyacentes, determina la metodología y estrategias docentes de una clase de mediación. Esto se expresó en forma de isomorfismo entre el ser mediador y ser docente, o través de contra - refranes, (destacar que en mediación y su enseñanza no resulta válido "Haz lo que yo digo pero no lo que yo hago").

Posibilidad de ser docente en mediación sin formación docente o pedagógica: hubo valoraciones diferentes, con justificaciones y creencias específicas. Algunas respuestas se fundaron en experiencias personales "*Hay gente muy brillante, muy idónea*" (sin formación docente); otras respuestas se postulan desde los términos ideales, de la necesaria capacitación específica que se requiere para transformar el conocimiento en enseñable, o bien como un "procedimiento" que permite responder a emergentes situacionales con un fundamento pedagógico "*cuando la intuición no alcanza*". Según lo anterior, entonces, no sería imprescindible contar con formación docente o pedagógica para desarrollar una "buena clase" de mediación, si bien la misma ayudaría a potenciar las cualidades personales y el conocimiento experiencial del docente mediador.

Posibilidad de ser docente en mediación sin práctica en el rol de mediador: en este punto hubo coincidencia absoluta, si bien cada entrevistado lo expresó con mayor o menor fuerza. Para algunos la práctica en el rol es "de una importancia absoluta", "sin tener incorporado el rol es imposible enseñarlo", "no puede transmitir el 'alma' ", etc. La explicación respecto a estas afirmaciones están referidas fundamentalmente al carácter del contenido de enseñanza; el mismo es un contenido con fundamento teórico pero que está destinado al ejercicio de un rol, de una actividad, por cuanto se trata de un contenido práctico. Si no existe práctica del docente en dicho rol, no existe posibilidad de su enseñanza desde una perspectiva integradora. La práctica en el rol funciona como un eje de referencia en la situación de enseñanza. Por este motivo es que afirman que sí pueden dar clase aquellos docentes sin práctica en mediación, pero que son especialistas en temas que amplían o profundizan el espectro de las herramientas que se utilizan en ella.

Conclusiones

Los interrogantes iniciales de la presente tesis, que guiaron en cierta forma la dirección de las indagaciones realizadas y la selección de los casos, encontraron varias respuestas interrelacionadas entre sí:

1- ¿Cuáles son las teorías en acción de los docentes abogados que enseñan mediación?

Las teorías en acción fundamentales que se indagaron en esta parte del universo posible de casos son:

- En relación al contenido de enseñanza: la mediación es un contenido de índole 'vivencial', 'práctico', 'un hacer'. Es un tipo de contenido que determina una práctica de la enseñanza orientada a la ejercitación en diferentes aspectos del rol de mediador.
Una relación interesante que se descubrió en este punto, es que la índole práctica del contenido de enseñanza es la que determinaría la necesidad que el docente a cargo posea una cierto ejercicio en la actividad que está enseñando.
- En relación a los alumnos: el grupo de alumnos es quien debe concretar las diversas actividades, a partir de sus características y necesidades específicas. El 'alumno' es siempre un grupo y no un sujeto individual, y el aprendizaje es el resultado de la construcción que se da entre todos ellos y con el docente.
- En relación con el docente: el docente es quien promueve, facilita, ordena la actividad de aprendizaje de los alumnos; no es un protagonista sino que acompaña y ordena el procesamiento de la información realizada con el grupo, otorgándole una cierta sistematicidad y organización en torno al eje práctica de la mediación.
- En relación a la concepción de práctica de la enseñanza: se concibe a la misma como una tarea de responsabilidad social donde se deben concretar valores tales como el respeto por la diversidad de ideas y de opiniones, el respeto por los diferentes ritmos de aprendizaje y necesidades específicas del grupo, la adecuación a los destinatarios, el rechazo por modelos dogmáticos, el rechazo por una concepción estática del conocimiento. Lo anterior permitiría concretar una construcción conjunta de conocimiento. Si no existe esta actividad por parte del grupo, se considera que no existe buena enseñanza.

- En relación con la práctica en el rol de mediador: se concibe a la misma de forma muy similar a la práctica de enseñanza de mediación, en cuanto a actividad en la que se trabaja con personas y con sus significados, pero donde el rol y su encuadre es diferente.

2- *¿Cuáles son los componentes o aspectos involucrados en las teorías en acción de los docentes que enseñan mediación? ¿Cuáles son las relaciones que se establecen entre ellos?*

3- *¿Qué aspectos (profesionales, experienciales, personales, etc) permitieron construir sus teorías en acción y cómo se había realizado esa construcción?*

Componentes y aspectos:

- Las características de "buena enseñanza", expresadas a través de la descripción de los docentes considerados modelos durante la formación de grado, de posgrado o durante los estudios de mediadores. Estas características funcionan como encuadre valorativo de una tarea de enseñanza, como matriz que pauta las estrategias docentes y la dinámica de la interacción. Estas características de buena enseñanza involucran tanto aspectos referidos a la concepción del sujeto de aprendizaje, del enseñante y del contenido de enseñanza: el alumno es un sujeto activo, el docente es un sujeto que promueve o facilita la actividad del alumno, proporcionando recursos, el contenido es una práctica social con fundamento teórico.
- Las diversas experiencias vitales, las motivaciones personales y las experiencias académicas: se destacan como importantes la motivación para enseñar, el deseo de ser un buen docente según el modelo construido durante su historia, la posibilidad de haber participado en proyectos relevantes en el tema mediación, la posibilidad de haber accedido a estudios de posgrado o a tareas de investigación, la posibilidad de haber concretado tareas de mediación en varios ámbitos diferenciados. En este punto se conjugan tanto experiencias como actitudes que dieron origen a las mismas o fueron resultado de ellas.
- La práctica reflexiva en el rol de mediador: la concreción de una reflexión sobre la acción y el aprendizaje a partir de la propia experiencia en el rol de mediador, que es el contenido de enseñanza.
- La reflexión en la acción durante las tareas de enseñanza: la posibilidad de modificar las acciones previstas durante la marcha de la tarea a fin de ajustarlas o adecuarlas a las necesidades del grupo de aprendizaje.

- La reflexión sobre la propia tarea de enseñanza: actividad que se desarrolla en un equipo de trabajo y que les permite evaluar desde varios puntos de vista el desempeño propio y el ajeno. Esta reflexión sobre la práctica es la que permite desarrollar una teoría explícita y justificada de las acciones y decisiones de enseñanza, conformando parte del llamado "saber procedural".
- La práctica profesional en el rol de abogado, que había sido considerada como un posible factor involucrado en las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza de la mediación, resultó prácticamente inexistente en las entrevistas realizadas.
- Se destaca como interesante que la formación docente no es considerada un factor determinante para el desempeño idóneo en tareas de enseñanza en temas de mediación.

La relación que se establece entre los distintos componentes de las teorías en acción es intrincada; por esto se entiende que los mismos forman un complejo entramado de relaciones.

Las teorías en acción configuran un constructo, constituido por las representaciones sociales y compartidas (respecto a la tarea de enseñanza, respecto al conocimiento en general y al contenido de enseñanza en particular), por un lado, por el conocimiento práctico elaborado y construido a partir de la experiencia y las fuentes de socialización profesional en el rol de docente y de mediador, por otro lado, y la reflexión sobre la propia tarea, docente y de mediador, como elemento de reformulación del conocimiento práctico.

En este último punto se destaca que los docentes entrevistados funcionan propiamente como expertos capaces de responder a situaciones indeterminadas de la realidad mediante una reflexión sobre su propio marco conceptual.

4- ¿Cómo esas teorías en acción permiten a los profesionales transformar el contenido especializado en un contenido de enseñanza?

El conocimiento pedagógico adquirido en cursos de capacitación docente o realizados a través de la carrera docente en la Facultad de Derecho parecen haber influido más en la conformación de un encuadre ético en relación con el tema enseñanza y en una concepción constructiva del contenido, que en estrategias concretas para realizar la transposición didáctica. Este mecanismo de transposición parece estar relacionado con un procesamiento del contenido de enseñanza con recursos propios y compartidos con colegas, donde se conjuga una visión reflexiva de la práctica en el rol de mediador con una visión reflexiva de la práctica de la enseñanza, y una visión realista del contexto.

El idóneo desempeño docente de profesionales abogados que se desempeñan en calidad de mediadores y docentes en mediación, que no cuentan con un título de profesores aunque han realizado cursos diversos de capacitación docente, según lo expresado por ellos en las diversas entrevistas, parece estar fundado en un conocimiento práctico, elaborado a partir de su experiencia como estudiante, como docente y como sujeto epistemológico en relación con el contenido de enseñanza.

El conocimiento práctico de los docentes en mediación está conformado por un conjunto de principios enunciados en forma de "deber ser", expresados en las respuestas de postulación de ideales, y en una amplia gama de sentimientos, valores y creencias respecto a la enseñanza y sus fundamentos éticos. Se había asumido como un supuesto al inicio de esta tesis que la práctica profesional de abogado y la práctica profesional de mediador, ambas por igual influían en forma conjunta en el idóneo desempeño docente. Sin embargo, la práctica profesional de abogado no apareció como un factor importante en el desarrollo de las prácticas de la enseñanza de mediación, pero sí se destacaron como elementos relevantes determinados aspectos de la formación recibida como abogados, tales como la imagen de docente ideal, la imagen de docente negativa (basada en un modelo tradicional expositivo), ciertos esquemas mentales de procesamiento analítico-deductivo de la información, que les permite interactuar con el conocimiento organizándolo en jerarquías y relaciones que luego se utiliza como guía para la enseñanza. Es este esquema mental, que alguno de los entrevistados definió como "matriz", "espíritu analítico", "orden", "secuencia", el que se privilegia en el momento de planificar los contenidos de enseñanza y que permiten transformar el contenido de enseñanza en contenido enseñado.

El problema de investigación planteado al inicio de la presente tesis, *"Las teorías en acción en las prácticas de la enseñanza de la mediación de profesionales abogados que no cuentan con un título docente, las que les permite desarrollar una enseñanza de calidad"*, se indagó desde una perspectiva cualitativa y a partir de casos representativos por su particular inserción en la historia institucional de la mediación y por su calidad de enseñantes idóneos. Se descubrió que la socialización inicial de estos profesionales, desde sus estudios en la carrera de abogacía, los modelos docentes relevantes que se recuerdan en ella y las características más destacadas de los mismos, así como también la elección de una orientación no litigante para la actividad laboral posterior, influyeron decisivamente en la calidad de su desempeño docente y en la conformación de sus teorías en acción, las que, una vez iniciada la práctica sistemática en la enseñanza, se enriquecieron y reformularon gracias a una reflexión en la acción y luego de ella, realizada generalmente con otros colegas de trabajo.

La formación y capacitación docente no fue inexistente sino que se configuró como un factor más dentro de esta socialización inicial, ya que en los casos en que se realizó lo fue al iniciarse la actividad profesional.

Respecto a los esquemas mentales y estructuras cognoscitivas que todos los casos entrevistados mencionan utilizar como guía o eje para el desarrollo y planificación de sus clases, estaría vinculado con su propia estructura cognitiva respecto al contenido de enseñanza, las teorías respecto al "deber ser" de la buena enseñanza, y un estilo de razonamiento predominante que parecería estar influido por la formación recibida en calidad de abogado.

El argumento que se planteó al inicio de esta tesis junto con la definición del problema de investigación, *que la práctica profesional determina el idóneo desempeño docente más que la formación docente sistemática*, se ve ampliado por los hallazgos surgidos de la indagación en la muestra de casos seleccionada: el desempeño docente, según estas conclusiones, está determinado por un complejo conjunto de factores interrelacionados que guardan entre sí influencias recíprocas, entre los que se destacan el compromiso ético hacia la tarea de enseñanza de la mediación como una práctica de índole social, la reflexión sobre la propia tarea de enseñanza de la mediación y sobre la práctica en el rol de mediador, y la actualización de su socialización profesional con la reformulación generada a partir de los problemas que plantea la realidad.

BIBLIOGRAFIA

- ACHILLI, ELENA. Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En: Cuadernos de Antropología Social N° 2, Año 1988, 2da. Edición 1992. Instituto de Ciencias Antropológicas Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- ACLAND, ANDREW FLOYER. Cómo utilizar la mediación para resolver conflictos en las organizaciones. Barcelona, Paidós, 1993.
- ALVAREZ, GLADYS y GAIBROIS, LUIS. Mediación con apoyo informático. Revista La Ley, Año LV N° 157, pp. 1 a 3. D. 961.
- ANDREOZZI, MARCELA MASTACHE, ANAHI OLSZAK, SUSANA. Formación pedagógica y prácticas de la enseñanza en el campo del Derecho: Resultados de un estudio comparativo de casos en el ámbito de la UBA. Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. La Investigación Educativa, su especificidad y problemática en el marco de las políticas educativas. Univesridad Nacional del Comahue, Facultad de Ciencias de la Educación, 20,21 y 22 de octubre de 1999.
- BOLETIN OFICIAL N° 28. 825, 1° Sección, pp. 2,3 y 4. Decreto 91/98 del 26 de enero de 1998. Buenos Aires, Jueves 29 de enero de 1998.
- BOLETÍN OFICIAL N° 27.894, 1° Sección, pp. 6 y 7. Resolución 535 del Ministerio de Justicia, 13 de mayo de 1994. Buenos Aires, Miércoles 18 de mayo de 1994.
- BOLETÍN OFICIAL N° 28.062, 1° Sección, pp. 7 y 8. Resolución N° 008 del Ministerio de Justicia , 12 de enero de 1995. Buenos Aires, Martes 17 de enero de 1995.
- BOLETIN OFICIAL N° 28.258, 1° Sección , pp. 1,2 y 3. Ley 24. 573. Mediación y Conciliación. Buenos Aires, Viernes 27 de octubre de 1995.
- BOLETIN OFICIAL N° 28.301, 1° Sección, pp. 8 y 9. Decreto 1021. Mediación y Conciliación. Buenos Aires, Viernes 29 de diciembre de 1995.
- BOLETÍN OFICIAL, 1° Sección, pág. 8. Resolución N° 983 del Ministerio de Justicia, 26 de agosto de 1993. Buenos Aires, Jueves 2 de setiembre de 1993.
- BOLETÍN OFICIAL, 1° Sección, pp. 3 y 4. Decreto N° 1480. Justicia, 19 de agosto de 1992. Buenos Aires, Lunes 24 de agosto de 1992
- CAMILLONI, ALICIA. Epistemología de la didáctica de las ciencias sociales. En: AISENBERG, BEATRIZ Y ALDEROQUI, SILVIA (COMPS.) Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones. Buenos Aires, Paidós Educador, 1994.
- CARR, WILFRED. Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona, Laertes, 1990.
- CASTORINA, FERNANDEZ, LENZI Y OTROS. Psicología genética. Aspectos metodológicos e implicancias pedagógicas. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1988.
- CONTRERAS DOMINGO, J. Enseñanza, curriculum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica. Madrid, Akal, 1991.

- CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACION. Superintendencia Judicial. Resolución N° 62. Buenos Aires, 11 de febrero de 1994.
- CUETO RUA, JULIO. Sobre el proyecto del Plan de Estudios para la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UBA. En Revista "La Ley" T. 1985-A, Sec. Doctrina, pp. 1093 a 1099, Buenos Aires, 1986.
- EDWARDS, DEREK Y MERCER, NEIL. El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona, Paidós, 1988.
- ENCICLOPEDIA INTERNACIONAL DE LAS CIENCIAS SOCIALES. TOMO 3.
- ENTELMAN, REMO. Carrera de post-grado de asesoría jurídica de empresas (Año 1991). Papel de Trabajo N° 1,2 y 4. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Carrera de post-grado de asesoría jurídica de empresas, Mimeo, 1991.
- ESTEBARANZ GARCIA, ARACELI y SANCHEZ GARCIA; VICTORIA (EDS). Pensamiento de profesores y desarrollo profesional (I). Conocimiento y teorías implícitas. ICE, Universidad de Sevilla, 1992.
- FELDMAN, DANIEL. Ayudar a enseñar. Buenos Aires, Aique, 1999.
- FERRY, GILLES. El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. México, Paidós Educador, 1990.
- FOLBERG, Jay y Taylor, Alison. Mediación. Resolución de conflictos sin litigio. México, Limusa, 1992.
- FOUCAULT, MICHEL. La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, Gedisa, 1991.
- GLASER, BARNEY y STRAUSS, ANSELM. El método de comparación constante de análisis cualitativo. (The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research. Aldina Publishing Company, New York, 1967). Mimeo Biblioteca C.E.I.L. Traducción Floreal Forni, 1992.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M.D. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid, Morata, 1988.
- KIRK, JEROME y MILLER, MARC. Confiabilidad y validez en investigación cualitativa (Reliability and Validity in qualitative research – Sage University, Paper Series on Qualitive research Methods, Volume I, Beverly Hills, California, Sage, 1986). Mimeo Biblioteca C.E.I.L. Traducción Floreal Forni, 1992.
- KLAFKY, WOLFGANG. Los fundamentos de una didáctica crítica-constructivista. Revista de Educación CIDE n° 294, Madrid, 1991.
- LEGENDRE, PIERRE, ENTELMAN, RICARDO, KOZICKI, ENRIQUE Y OTROS. El discurso jurídico. Perspectiva psicoanalítica y otros abordajes epistemológicos. Buenos Aires, Hachette, 1982.
- LERER, SILVIO. La justicia, la mediación y el futuro de los abogados. Revista La Ley, T. 1994- E. Sec. Doctrina.
- LERER, SIVIO. La Justicia, la mediación, y el futuro de los abogados. En Revista "La

- Ley" T. 1994-E, Sec.Doctrina, pp. 855 a 862, Buenos Aires, 1994.
- LLAMBIAS, JORGE JOAQUIN. Tratdo de Derecho Civil Parte General. Tomo I, Nociones fundamentales. Personas. Buenos Aires, Perrot, 1967.
- MARZO, Angel y Figueras, Josep. Educación de Adultos. Situación actual y perspectivas. Cuadernos de Educación. ICE-HORSORI. Universidad de Barcelona. 1990.
- MINISTERIO DE JUSTICIA . Dictamen de la Comisión de Mediación creada por Resolución N° 297/91. Buenos Aires, 23 de setiembre de 1991.
- MINISTERIO DE JUSTICIA. Resolución N° 297 . Buenos Aires, 1° de julio de 1991.
- MOORE, CHISTOPHER. El proceso de Mediación. Buenos Aires, Granica, 1995.
- MORELLO, AUGUSTO MARIO. Un nuevo modelo de justicia. En Revista "La LEY" T.1986-C, Sec. Doctrina, pp.801-812, Buenos Aires, 1986.
- MOSCOVICI, SERGE. Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Buenos Aires, Paidós, 1993.
- PAGET, GRECO, GOLDMAN Y OTROS. Epistemología de las Ciencias Humanas. Buenos Aires, Proteo.
- QUARANTA, MARIA EMILIA Y WOLMAN, SUSANA. Acerca de la racionalidad de la teoría de la Transposición didáctica. Colección Documentos de Trabajo 10. 1995. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación -I.I.C.E., Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires,1995.
- REVISTA LA LEY, ANTECEDENTES PARLAMENTARIOS Ley 24.573 - Mediación y Conciliación, N° 9, Buenos Aires, Noviembre 1995. Pp. 260, 263, 269, 273.
- SCHON, DONALD. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, Paidós, 1992.
- SEOANE, MARIA ISABEL. La enseñanza del Derecho en la Argentina. Buenos Aires, Perrot, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Instituto de Historia del Derecho Ricardo Levene. Colección de estudios para la Historia del Derecho Argentino VIII, 1981.
- SIRVENT, MARIA TERESA. Los diferentes modos de operar en investigación social. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, Cuadernillo de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Buenos Aires, 1999.
- STRAUSS, ANSELM y CORBIN, JULIET. Conceptos básicos de investigación cualitativa (Basics of cualitive research. Grounded theory procedures and techniques). Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y letras, Cuadernillo de la cátedra de Investigación y Estadística Educacional I, Buenos Aires, 1999.

- STRAUSS; ANSELM y CORBIN; JULIET. Elementos básicos de la investigación cualitativa. Generando teoría a partir de los datos. Procedimientos y técnicas. (Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques- Sage Publications, Tehe international publishers, Newbury Park, London, 1990). Mimeo Biblioteca C.E.I.L. Traducción Floreal Forni, 1992.
- SUARES, MARINES. Mediación. Conducción de disputas, comunicación y técnicas. Buenos Aires, Paidós, 1996.
- TAU ANZOATEGUI, VICTOR. Las ideas jurídicas en la Argentina (Siglos XIX-XX). Buenos Aires, Perrot, 1987.
- TRILLA, JAUME. La educación fuera de la escuela. Ambitos no formales y educación social. Barcelona, Ariel, 1993.
- USHER, R. Y BRYANT. La educación de adultos como teoría, práctica e investigación. El triángulo cautivo. Madrid, Morata, 1992.
- VILLAR ANGULO, LUIS MIGUEL (DIRECTOR). Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Alcoy, Marfil, 1988.