

MEDIACION Y JUSTICIA DE MENORES: UN ENFOQUE PSICOEDUCATIVO

El presente trabajo pretende aportar una visión psicoeducativa de los procesos de mediación (conciliación, reparación...) que se llevan a la práctica en la justicia de menores, desde una perspectiva de crecimiento cognitivo, de desarrollo sociomoral y avance educativo del menor infractor.

Para ello, se realiza una conceptualización de dichos procesos de mediación incorporando el sentido educativo que toda actuación debe tener en el campo de la justicia de menores. Se abordan una serie de fines educativos dirigidos al menor infractor sin perder de vista el interés y punto de vista de la víctima, y sin olvidar los fines dirigidos a la justicia o a la comunidad. Y se incluyen una serie de criterios de acceso o condiciones necesarias en los adolescentes para poder llegar a cumplir los fines psicoeducativos. Finalmente, un esquema pedagógico por medio de aspectos metodológicos nos sitúa ante una realidad cotidiana y contextualiza esos fines.

1. CONCEPTUALIZACION

La Ley Orgánica 4/92, Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores, si bien no incluye una referencia expresa a los conceptos de mediación o de conciliación, sí permite que se incluyan este tipo de actuaciones en diferentes momentos del procedimien-

to. De estos momentos tiene una especial importancia el que se refiere a la posibilidad de proponer el Fiscal al juez de Menores el dar por concluida la tramitación judicial de las actuaciones atendiendo, entre otros aspectos, a que "el menor haya reparado o se comprometa a reparar el daño causado a la víctima", dando cabida a programas de conciliación-reparación que se estaban aplicando desde diversas comunidades autónomas (caso de la Dirección de Justicia Juvenil de la Generalitat de Cataluña desde 1990), siendo la propia comunidad autónoma o los equipos técnicos, en otros casos, quienes aportaban en la práctica una conceptualización de los procesos de mediación.

La citada Ley Orgánica introduce la posibilidad de los procesos de mediación en otro momento procesal como es la suspensión del fallo, suspensión que viene condicionada a que "el menor y los perjudicados acepten una propuesta de reparación extrajudicial con sentido pedagógico y educativo".

Esta es la conceptualización que proviene del marco legislativo judicial en la justicia de menores. El anteproyecto de Ley Orgánica Reguladora de la Justicia de Menores de 1 de julio de 1997 (siempre teniendo en cuenta que pudiera variar en su redacción definitiva y que aún no se trata de una norma reguladora en vigencia) otorga un interés particular a la "repara-

ción del daño causado y la conciliación del delincuente con la víctima", señalando asimismo que el correspondiente equipo técnico realizará las funciones de "mediación entre el menor y la víctima o perjudicado". La Fiscalía dará el expediente por concluido una vez producida la conciliación o cumplidos los compromisos de reparación asumidos; en caso contrario, el Ministerio Fiscal continuará la tramitación del expediente.

El anteproyecto entiende por conciliación el arrepentimiento del menor por el daño causado y la petición de disculpas a la víctima, y la aceptación de ésta. Y entiende por reparación el compromiso asumido por el menor con la víctima o perjudicado de realizar determinadas acciones en beneficio de aquellos o de la comunidad, seguido de su realización efectiva.

Ampliando estas conceptualizaciones que llegan desde la norma legal o desde el anteproyecto e incorporando un enfoque psicoeducativo, podemos definir el proceso de mediación como "una intervención educativa a instancia judicial que implica la confrontación del sujeto infractor con la propia conducta y sus consecuencias, la responsabilización de las propias acciones y la compensación posterior a la víctima (sea individuo, una entidad o la comunidad en general) mediante la realización de una actividad en beneficio suyo" (Funes, 1995). Todo ello, facilitado por un mediador.

Este concepto contiene varias palabras-clave que a continuación se explican:

- Intervención educativa: o respuesta educativa desde un ámbito judicial dirigida fundamentalmente al menor infractor. En este sentido, se puede diferenciar de otros aspectos o elementos exclusivamente restaurativos del Derecho Penal y nos sitúa ante una realidad juvenil.
- Confrontación y responsabilización: lo que supone situar al joven infractor ante la conducta infractora o antimoral permitiéndole que comprenda que su actuación atenta contra las normas sociales básicas, que altera la convivencia estable dentro de la comunidad y que con ella ha perjudicado a otras personas. Ambos conceptos se encuentran íntimamente ligados, pues el reconocimiento de los hechos implica la aceptación de las consecuencias, es decir, la responsabilización y la posterior voluntad de

reparar a la víctima y de repararse a sí mismo. Y se encuadran dentro de un modelo de justicia juvenil que ha venido en llamarse "de responsabilidad".

- Actividad: comprende un abanico amplio y flexible de posibilidades. Desde la conciliación del menor con la víctima presentándole disculpas y comprometiéndose a no repetirlo, hasta la prestación de un servicio activo encaminado a compensar de forma directa o indirecta a la víctima.

Si toda esta actuación la consideramos un proceso constructivo de un conflicto entre dos partes, dirigido y facilitado por una persona de referencia, nos situamos ante el concepto de mediador y de mediación.

2. FINES EDUCATIVOS

Los procesos de mediación conllevan una serie de objetivos y fines dirigidos a la comunidad en general como puede ser el acercamiento de sus miembros a formas alternativas de resolver los conflictos, y la participación de los ciudadanos en esta forma de resolución. Por otra parte, se amplían las alternativas al proceso judicial dentro de un marco legal.

Además de los elementos propios de la justicia restaurativa, y de otros fines dirigidos directamente a las víctimas de las infracciones cometidas por menores (como es la participación de las personas en la resolución de los propios conflictos o la eliminación del etiquetaje social de los menores infractores con respecto a sus perjudicados), el proceso de mediación puede aportar elementos educativos y de desarrollo personal al menor infractor.

Sobre ellos abundaremos. Estos aspectos u objetivos psicoeducativos se pueden explicar desde un marco conceptual que se deriva de varios modelos diferenciados:

2.1. El conflicto sociocognitivo como mecanismo de aprendizaje

La Escuela de Ginebra de Psicología Social (Doise, Mugny, De Paolis...) desarrolla los conceptos de conflicto sociocognitivo y de regulación estructurante como mecanismos claves de desarrollo socio-

cognitivo, conceptos que sirven de referencia para explicar los avances cognitivos que se pueden producir en el sujeto durante el proceso de mediación, teniendo presente que uno de los aspectos teóricos fundamentales que sirven de base a estos procesos de mediación es la idea de que el encuentro del menor infractor con la víctima y la elaboración cognitiva adecuada del proceso propicia al menor nuevos elementos que le permiten modificar su pensamiento, sus actitudes, valores y conductas.

El papel y función del conflicto como procedimiento de desarrollo cognitivo no es nuevo. Como antecedentes encontramos a Claparede y su *Ley de la conciencia* según la cual los conflictos, problemas o desequilibrios son los que despiertan la actividad del sujeto. Dewey describe el pensamiento reflexivo como un proceso que implica un estado inicial de duda o perplejidad, y una búsqueda activa entre las experiencias y conocimientos anteriores para resolver dicha duda. Piaget sugiere la hipótesis del desajuste óptimo y Hunt el principio del desajuste óptimo (Díaz-Aguado, 1994).

Desde la Escuela de Ginebra, Doise indica que se produce conflicto sociocognitivo cuando en una misma situación aparecen socialmente diferentes enfoques cognitivos de un mismo problema. En las condiciones adecuadas, la presencia de estos diferentes puntos de vista puede favorecer su coordinación dentro de una solución cognitiva más compleja y conveniente. El tener en cuenta otro punto de vista incompatible inicialmente con el propio es a menudo fuente de progreso.

Según Mugny y Doise (Díaz-Aguado, 1994) el conflicto sociocognitivo supone cuatro consecuencias:

- Activa emocionalmente al sujeto motivándole a buscar más activamente una solución nueva.
- Le ayuda a tomar conciencia de otras formas de respuesta, de modelos heterogéneos que puede percibir simultáneamente.
- El otro proporciona al sujeto elementos o dimensiones de la nueva estructuración.
- Sólo le ayuda a progresar cuando le permite participar activamente en la reestructuración del problema.

El proceso de mediación, de conciliación-reparación, produce socialmente di-

ferentes enfoques cognitivos (el del menor y el de la víctima) de un mismo problema (el hecho o infracción, el conflicto surgido entre ambos). La aportación de diferentes vivencias y puntos de vista de cada uno permite que cada sujeto participante se ponga en el lugar del otro, y que el menor tome conciencia de otra forma de explicar la conducta, los motivos y las consecuencias. La participación activa de la víctima proporciona al adolescente nuevos elementos que permiten llegar a una solución, a una reestructuración del problema, en la que también el joven participa activamente.

La mediación, en consecuencia, establece un espacio privilegiado para que se produzca conflicto sociocognitivo y regulación estructurante del mismo, modificando los esquemas cognitivos previos de los menores infractores.

Pero la interacción social (en este caso con la víctima fundamentalmente) no es por sí sola fuente de progreso cognitivo. Para que lo sea se han de cumplir ciertos requisitos o condiciones que se pueden sintetizar en que la interacción lleve a que se opongán respuestas cognitivas divergentes. Mugny y Pérez (1991) establecen una serie de condiciones básicas para que de la interacción social surja conflicto sociocognitivo:

- Que existan diferentes puntos de vista y que éstos sean reconocidos y percibidos.
- Que se atribuyan significados a las diferencias de esos puntos de vista.
- Que haya una comparación social que haga prestar atención a las respuestas del otro.

Alba y otros (Funes, 1995) en una investigación realizada en relación a menores infractores y víctimas que habían participado en el Programa de Mediación de la Dirección de Justicia Juvenil de la Generalitat de Cataluña, observan que estas tres condiciones propuestas por Mugny y Pérez se cumplen fácilmente en los casos en los que existe una víctima física y una interacción participativa por ambas partes.

La existencia de diferentes puntos de vista y el reconocimiento y percepción de los mismos por parte del menor infractor en general se cumple, puesto que se trata de sujetos mayores de 12 años en los cuales los elementos de labilidad e irreversibilidad en el pensamiento ya se encuen-

tran evolutivamente superados. La atribución de significados a estos puntos de vista se cumple en la mayoría de los menores, quienes explicitan el porqué del punto de vista de la víctima, sobre todo si ésta es una persona física. La necesidad de la puesta en marcha de un proceso de comparación social que permita prestar atención al punto de vista del otro, también se cumple en general, concebido como una tendencia a la comparación que puede ser modificada en función del estilo de interacción.

Tal y como exponen Mugny, De Paolis y Carugati (1991), el conflicto sociocognitivo se puede originar por diversas razones y en distintas situaciones:

- Por diferencia en los sistemas de respuesta de los participantes. Encuentros entre personas con diferentes niveles cognitivos que ofrecen respuestas divergentes con respecto al conflicto implicado.
- Entre personas con un mismo nivel y con los mismos esquemas operatorios, pero cuyas centraciones son opuestas.
- También entre participantes de idéntico nivel cognitivo cuando ocupan posiciones o perspectivas que llevan a respuestas divergentes a pesar de aplicar el mismo esquema.

Las situaciones de conciliación-reparación en el marco de la justicia de menores, en las cuales surge la comunicación en torno a una cuestión que ha generado conflicto entre la víctima y el infractor, aportan un contexto excelente en el que ambos participantes difieren en los sistemas de respuesta, hayan o no aplicado los mismos esquemas operatorios, o posean o no el mismo nivel cognitivo. En este sentido, no sólo las respuestas divergentes que se suelen dar entre un adolescente infractor y una víctima adulta por diferente nivel cognitivo, sino también las divergencias en la interacción entre adolescentes, pueden ser suficientes para originar conflicto sociocognitivo.

La oposición consistente de la víctima puede llevar al menor infractor a cuestionar su propio sistema de respuestas y ayudarlo a elaborar instrumentos cognitivos más avanzados que le permitan la integración completa de puntos de vista contrapuestos. Cuando el otro introduce una respuesta diferente, puede hacer que el sujeto tome conciencia de que existen otros puntos de vista diferentes; y ante

este desequilibrio el adolescente puede recurrir a diversos puntos de anclaje que le ayuden a resolverlo para construir así nuevos elementos cognitivos.

Ahora bien, el conflicto sociocognitivo es realmente estructurante, es decir, supone una modificación o avance cognitivo, sólo cuando se da una regulación sociocognitiva, una solución nueva basada en la articulación de los diferentes puntos de vista que posibilita un aprendizaje o desarrollo cognitivo.

Doise (1991) introduce el concepto de *mareaje social* indicando que éste se produce cuando se da una relación entre las regulaciones sociales que intervienen en una situación y las operaciones cognitivas, comparando el sujeto ambas mediante el conflicto sociocognitivo. Estas situaciones, en las que se produce el mareaje social, son las que suponen un verdadero avance cognitivo, una verdadera responsabilización; incluso aunque la víctima no desee participar en la conciliación y los otros puntos de vista necesarios para generar en el menor conflicto sociocognitivo los aporten los padres del joven, otras personas significativas, él a sí mismo, o sean sugeridos por el mediador.

El papel de los padres en la configuración del mareaje social en el menor, es decir, en que establezca una relación entre la regulación social y las operaciones cognitivas, es fundamental.

En ocasiones, el conflicto sociocognitivo no es estructurante aunque suponga una regulación social, dando el joven el conflicto sociocognitivo por resuelto en su globalidad mediante la resolución de sólo una parte de los problemas sociales que se le plantean y no el problema cognitivo. Y así, si sus objetivos son exclusivamente recuperar la confianza de los padres, eludir el castigo o evitar su paso por la justicia, no tendrá necesidad de adoptar el punto de vista de la víctima, ni de reflexionar sobre las consecuencias de su acción para el perjudicado.

En este sentido, Mugny, De Paolis y Carugati (1991) señalan varias formas no estructurantes de resolución del conflicto sociocognitivo: la conformidad, la normalización y la diferenciación social. En ellas, la regulación social ha sustituido a la regulación cognitiva.

La regulación de conformidad surge a menudo dentro de un contexto de relación de poder en el que la conformidad adopta la respuesta del otro, siendo muy

característico entre un niño y un adulto. La normalización se refiere a la ausencia de implicación por parte del sujeto, teniendo como objetivo el evitar la discordia. La diferenciación surge cuando las posiciones sociales de los implicados suponen de por sí un mareaje social y se intentan explicitar las diferencias.

2.2. El proceso de mediación como procedimiento de desarrollo sociomoral

Los adolescentes que trata la justicia de menores han mostrado una conducta (al menos una) contraria a lo permitido por la ley, contraria a la norma social, contraria a determinados valores compartidos por una sociedad en la que se hallan insertos, aunque existan otras acciones contrarias a valores que no son perseguidas por la ley.

Un individuo que actúe conforme a los valores básicos compartidos por una sociedad significa que los asume, los traduce en cumplimiento de normas y muestra una actitud en esa dirección. Valores, actitudes y normas. Del avance en el desarrollo del sujeto en esta dirección se encarga la educación moral.

Una gran parte de los profesionales que investigan o trabajan en desarrollo sociomoral comparten el supuesto de que la vida moral de un individuo depende en gran medida de su nivel de razonamiento o juicio moral y, en consecuencia, mejorarán sus acciones morales en la medida en que el sujeto alcance niveles superiores de razonamiento moral. Se trata de favorecer el avance del niño, adolescente o adulto hacia estadios de juicio moral cada vez más elevados, lo que supone que revertirá en una mejora global de su conducta moral. Se considera, por tanto, que la razón o la cognición desempeña un papel primordial en la dirección de la conducta, si bien se reconoce que existen otros componentes motivadores de la misma que presentan una gran importancia en la actuación moral del individuo, como son los afectos, emociones, la capacidad de autocontrol, la fuerza de voluntad, la situación contextual, etc. (Etxeberria, 1994; Carrillo, 1994).

Desde un enfoque cognitivo-evolutivo, en el que los principales cambios producidos en el desarrollo de un sujeto suponen importantes reestructuraciones en el significado que ese sujeto concede al mundo

(hipótesis cognitiva) y en el que el resultado de esas reestructuraciones posibilita formas superiores de adaptación a dicho mundo (hipótesis evolutiva), Kohlberg (1982 y 1987) sostiene que actuar de una forma moralmente elevada exige un estadio elevado de razonamiento moral. Es decir, una persona no puede seguir unos principios morales determinados si no los entiende o no cree en ellos. Así, el razonamiento moral es sólo un factor de la conducta moral (hay otros factores que influyen en el tipo de conducta que un individuo manifiesta), pero es de mayor importancia e influencia en la conducta de ese sujeto. Desde este punto de vista, el razonamiento moral es una condición necesaria aunque no suficiente para que exista un elevado nivel de conducta moral.

Sancha (1997) confirma que un buen número de menores infractores presentan estadios de desarrollo moral inferior a muestras de niños de la misma edad y condiciones sociales no infractores. Igualmente, indica un retraso en la adquisición del pensamiento lógico-formal en los menores infractores, mayor dificultad en la adquisición del locus de control interno (o capacidad de asumir la responsabilidad de los propios actos) y en la asunción de normas y deberes.

El razonar moralmente en estadios lo más superiores posible es un mecanismo de desarrollo no sólo de la cognición, también de la conducta moral. Para contribuir al avance en el razonamiento moral y, en consecuencia, al avance moral de los sujetos, Kohlberg y otros investigadores señalan la discusión y el conflicto como procedimientos de educación moral (Díaz-Aguado, 1994). Los procesos de mediación en la justicia de menores, desde los primeros contactos con el menor, pueden constituirse en un contexto y situación privilegiada de conflicto y discusión moral que aporte al adolescente en cuestión nuevos elementos relevantes de razonamiento moral superior. En este sentido, los procesos de mediación pueden llegar a ser un procedimiento eficaz para ayudar a avanzar el estadio o nivel de razonamiento moral (Alvarez, 1997).

Para que esto ocurra, Kohlberg señala una serie de condiciones que, analizándolas, observamos que son posibles en el marco de los procesos de mediación que se llevan a cabo en la justicia de menores:

- Que implique la exposición del sujeto a un estadio de razonamiento superior al propio. Estadio que puede

aportar la víctima, el mediador, o los propios padres del menor; mediante la utilización de dilemas hipotéticos o reales a modo de ejemplo, mediante el análisis de la conducta objeto de expediente, la atribución y el reconocimiento de responsabilidad, del análisis de las consecuencias, la adopción de la perspectiva de la víctima, etc.

- Que se planteen problemas y contradicciones, creando insatisfacción en las estructuras cognitivas y estimulando así el cambio evolutivo. En este sentido, la teoría del conflicto sociocognitivo y la regulación estructurante explican este tipo de problemas y conflictos. El análisis conjunto de las consecuencias de la acción del menor, la búsqueda de otras alternativas que hubieran podido ser posibles y la propia exposición de los daños sufridos por parte de la víctima, pueden llevar fácilmente al adolescente infractor a crearse insatisfacción y contradicciones sobre las soluciones propias adoptadas en el momento de la comisión del hecho. Todo ello mediante un proceso de responsabilización si, por diversas circunstancias, no existía.
- Que se produzca un clima de intercambio y diálogo, que asegure las dos condiciones anteriores. El mediador y la dinámica que se genera en torno a la solución más adecuada al conflicto puede contribuir a crear este clima.

Con todo, como procedimiento de educación moral, el proceso de mediación se convierte en efectivo en la medida que:

- Se crea un clima de confianza que favorece la comunicación entre mediador, menor y víctima. Las afirmaciones cerradas y las imposiciones en la dinámica comunicativa suelen ser obstáculo para la discusión moral.
- El menor reconoce dichos dilemas morales reales o hipotéticos, o los dilemas que se le han planteado en su vida cotidiana. El análisis de la propia conducta, la adopción de la perspectiva de la víctima y la confrontación con la misma, sitúan claramente al menor ante un dilema moral, real y propio.
- Se favorece la discusión permitiendo y aceptando el punto de vista del menor. El respeto por parte del media-

dor y de la víctima de las opiniones del joven es indispensable.

- Se favorece la toma de conciencia de los procesos cognitivos que intervienen en las decisiones morales: reconocimiento e identificación de un conflicto moral, análisis previo de las causas y consecuencias, pensamiento de los medios necesarios para alcanzar un fin, etc.
- Se estimula la capacidad de comunicación para escuchar a la víctima, para expresar las propias ideas, para tener en cuenta lo comunicado por los demás.

2.3. La disciplina por reciprocidad y la experimentación de vivencias positivas

Desde un enfoque que podemos denominar *pedagógico*, los procesos de mediación aportan un marco de referencia privilegiado mediante el cual se puede trabajar la disciplina desde un punto de vista educativo-constructivista.

Los *castigos* (entendidos como prácticas de disciplina) por reciprocidad son aquellos que presentan una relación lógica entre la falta cometida y la sanción aplicada. Estos castigos se asocian a las reglas de igualdad y a la cooperación y tratan de que el sujeto comprenda y experimente que una situación es moralmente incorrecta, con el objeto de que no repita ni ésa ni similares. En contraposición, los castigos expiatorios son aquellos que no guardan una relación lógica entre el castigo y la falta cometida, constituyendo una sanción impuesta desde fuera y arbitraria (Díaz-Aguado, 1994).

Los castigos por reciprocidad contribuyen al desarrollo moral del sujeto, aportan una respuesta o marco referencial que en esta edad el sujeto necesita, y fomenta los comportamientos responsables. Son susceptibles de ser aplicados en el marco de los procesos de mediación, los siguientes:

- Restituir o remplazar el daño causado. Constituye uno de los objetivos básicos de los procesos de mediación la restitución o reparación del daño causado a la víctima por la infracción del menor. Esta reparación puede ser, dependiendo del hecho y de las circunstancias, material, económica, mediante una actividad.

real, simbólica...; y trata de responsabilizar al menor y de compensar a la víctima.

- Posibilitar la comprensión de las consecuencias negativas de nuestros actos, como técnica inductiva que favorece la construcción de una disciplina basada en la racionalidad. El análisis de la conducta del menor infractor o de otras conductas mediante dilemas hipotéticos o reales que se llevan a cabo en los procesos de mediación, así como el relato de las consecuencias sufridas por la víctima cuando se encuentra con el menor; son situaciones contextuales privilegiadas mediante las cuales el adolescente reflexiona sobre las consecuencias negativas para otras personas que han tenido sus actos.
- La censura, como práctica inductiva que favorezca la comprensión del sujeto de una conducta incorrecta.

El propio concepto de conciliación-reparación en el marco de la justicia de menores como intervención educativa que implica la confrontación del menor con la propia conducta y sus consecuencias, la responsabilización de las propias acciones y la compensación posterior a la víctima mediante la realización de una actividad en beneficio suyo, supone en conjunto un desarrollo de la disciplina por reciprocidad desde un enfoque constructivista, incidiendo directamente en el afrontamiento responsable del sujeto sobre sus conductas y en la reflexión sobre las mismas.

La reparación de los daños causados permite al adolescente vivenciar más realmente el proceso de reflexión, y contribuye a solucionar un conflicto en el mismo. Además, la realización de la actividad en beneficio de la víctima supone al menor experimentar o practicar comportamientos responsables y positivos relacionados con los hábitos, esfuerzo personal, adaptación a normas sociales y a horarios, etc. Y el contenido de la actividad puede suponer una ampliación de sus conocimientos.

3. CRITERIOS DE ACCESO AL PROCESO DE MEDIACION

Los criterios de acceso a los procesos de mediación delimitan y definen la población o menores que participan en los mismos y son una consecuencia del modelo teórico o filosofía del programa que

los define. En relación a estos fines educativos expuestos, son criterios de acceso necesarios de valorar en el adolescente infractor los siguientes:

a) Responsabilidad

Es necesario un cierto grado de responsabilidad del menor frente al hecho cometido. Más que de una responsabilidad penal o civil en sentido jurídico (en ocasiones estos conceptos no son ni tan siquiera comprendidos en toda su dimensión por los menores), o más que de un reconocimiento pleno del hecho que se imputa (que si existe, mejor), se trata de que tenga conciencia de haber hecho algo que no debería, de que con su acción ha perjudicado a otras personas. A partir de estos mínimos exigibles para iniciar cualquier mediación, si no existe, se puede trabajar un mayor grado de responsabilización, un mayor nivel de implicación personal en la conducta, y los conceptos de conflicto sociocognitivo y de regulación estructurante.

Se trata de los mínimos necesarios para iniciar un proceso de responsabilización, o si ésta ya existe para poder continuar el desarrollo sociocognitivo.

b) Capacidad

Es necesaria en el menor una cierta capacidad de empatía, de poder ponerse de forma reversible en el lugar de la víctima. Prácticamente todo el proceso de mediación se basa en esta capacidad de empatía. Algo que en condiciones evolutivas normales se adquiere en general antes de los doce años (cuando se adquiere la reciprocidad), pero que en ocasiones no aparece en relación a la conducta concreta. Es, portanto, la capacidad de poder iniciar un proceso que repara a la víctima y se repara a sí mismo.

c) Voluntariedad

Es la parte de libertad que acompaña a la responsabilidad. Cuando existe responsabilidad y capacidad, surge en el menor enseguida un sentimiento de deuda con la justicia ("tengo que responder ante la justicia por mi acción"), con la víctima ("he perjudicado a una persona y tengo que reparar mi daño"), y a veces consigo mismo ("he hecho algo que no debería y no me siento bien"). Este sentimiento de deuda, en muchas ocasiones lleva al propio adolescente a proponer la reparación y la conciliación como forma más razonable moralmente de regularlo, de resolverlo. Se

trata, pues, de voluntariedad de participar activamente en un proceso de mediación que el adolescente, junto a la víctima y al mediador, ha de construir.

Nos referimos también a la voluntariedad de los padres cuando, después de explorados los criterios de acceso con el chico, se les pide su opinión. Si los padres no están de acuerdo o se oponen es muy difícil trabajar la mediación por la situación de influencia privilegiada que ejercen hacia sus hijos.

La voluntad de participar en el proceso de mediación, sin responsabilización ni capacidad, no es suficiente para lograr los fines educativos puesto que no llegaría a suponer avance sociocognitivo. Estaríamos ante un deseo exclusivo de evitar el castigo, de terminar cuanto antes el proceso judicial, de aceptar la alternativa por presión, etc. Serían esas *otras formas* de regulación no estructurante del conflicto que, en general, aunque suponen un equilibrio social no tienen un componente cognitivo de aprendizaje social.

d) Adecuación de la respuesta

Se trata de la no conveniencia de una medida judicial más duradera e intensa en relación a las necesidades del menor. Nos referimos a hechos muy graves contra las personas, a la multirreincidencia, o a la presencia de graves problemáticas personales, familiares, educativas o sociales, que pueden indicar directamente la necesidad de otras repuestas judiciales como pueda ser el ingreso en un centro o la medida de libertad vigilada.

En conjunto, se puede observar que se describen una serie de criterios referidos al menor infractor y no a la víctima. Cuando se explora el grado de presencia de los mismos y se solicita viabilidad del proceso de mediación a la Fiscalía de Menores, ni tan siquiera se ha contactado con la víctima. La participación del perjudicado viene después y permite que el contenido del proceso pueda discurrir en una u otra dirección: que llegue a ser una mediación con acto de conciliación o sin él, con reparación mediante actividad en beneficio suyo o con su participación indirecta, etc.

Los técnicos mediadores exploran el diferente grado que presentan los menores en relación a estos criterios de acceso, de forma individual, puesto que se trata de características sociocognitivas individuales de igual forma que el avance cognitivo es individual. Una vez realizada esta ex-

ploración pueden y deben existir actuaciones en grupo cuando la conducta ha sido cometida en grupo, para poder incorporar otros componentes sociales al proceso que de alguna manera estaban presentes en el momento de la acción infractora.

4. ASPECTOS METODOLOGICOS

Los procesos de mediación son interactivos. En consecuencia, metodológicamente no existen unas reglas universales que sirvan para todos los casos. Las características del menor infractor y de su conducta, las vivencias que presenta de la misma, la disposición participativa de la víctima y el propio desarrollo del proceso, hacen que cada proceso con cada menor y con cada víctima se constituya como diferente.

No obstante, en esta parte, expondremos unos aspectos metodológicos claves que pueden ser tenidos en cuenta a la hora de llevar a la práctica estos procesos de mediación; aspectos directamente relacionados con los fines psicoeducativos expuestos:

4.1. Entrevistas con el menor y sus padres

Contienen fundamentalmente dos aspectos: Información y Exploración.

Cuando se produce la primera entrevista del menor infractor con el mediador muy habitualmente es el primer contacto que tiene con la justicia de menores. Por eso, es importante aportar desde el principio una información fiable y veraz. Se informa de la fase primaria del proceso en que se encuentran, el funcionamiento general de la justicia de menores, las actuaciones que se pueden derivar de la denuncia, la posibilidad de mediación si se dan unas ciertas condiciones.

Se exploran los criterios de acceso al proceso de mediación: el grado de responsabilidad, la necesidad de una mayor responsabilización e implicación del menor, la capacidad, la voluntariedad de solucionar el conflicto surgido mediante un contacto con la víctima y el mediador, la adecuación de la respuesta a las características globales del sujeto. Es un momento clave puesto que permite el inicio del verdadero proceso de mediación, sitúa al joven ante la realidad judicial y las posibilidades que tiene y comienzan a hacerse

más patentes los conceptos de conflicto sociocognitivo, regulación estructurante, desarrollo sociomoral, etc.

Si se observa que esos criterios o condiciones mínimas no se cumplen, la entrevista puede continuar con la profundización de las características personales, familiares, sociales y educativas necesaria para un proceso diagnóstico que finalizaría con la emisión del Informe Global del proceso judicial, en caso de que sea un mismo equipo el encargado de una y otra actuación. En caso de que sean profesionales diferentes los mediadores de los encargados de la evaluación diagnóstica, se puede derivar al equipo correspondiente.

La valoración profesional positiva en relación a la participación del joven en un proceso de mediación finalizaría con la solicitud de viabilidad a la Fiscalía de Menores.

4.2. Entrevistas con la víctima

Igualmente contiene el aspecto de Información y el de Valoración.

Teniendo una respuesta positiva por parte de la Fiscalía de Menores en relación a la viabilidad solicitada, se inician los contactos con la víctima, teniendo presente que cuando esto se realiza ya se encuentra valorada y decidida la participación del menor en un proceso de mediación y también la Fiscalía lo ha considerado oportuno. Por ello, no parece conveniente suspender la respuesta o truncar las expectativas del menor aunque la víctima no desee participar directamente. Existen formas reparatorias del daño sin participación de la víctima o participando ésta de forma indirecta, que aseguran igualmente el proceso cognitivo de responsabilización, conflicto sociocognitivo y regulación estructurante, la reflexión constructiva del menor, y en general los fines psicoeducativos de la respuesta.

No obstante, la participación de la víctima mediante encuentro con el menor es prioritaria. En el primer contacto que establece el mediador con el perjudicado se le informa de que se está interviniendo con el adolescente que le ha dañado, sobre el proceso judicial, sobre la voluntariedad en participar, los aspectos más importantes del proceso de mediación y los objetivos que se persiguen, y sobre la disposición y conveniencia de que el menor participe.

Se explora el grado de victimización, el objetivo que tiene al plantear la denuncia, sus expectativas. Se explora cómo se sucedieron los hechos y cómo los ha vivido el perjudicado, las consecuencias que para él han tenido y qué soluciones posibles percibe.

Las entrevistas con las dos partes permiten al mediador atribuir al conflicto un significado en todas sus dimensiones, valorar la capacidad de las partes para el diálogo y la conciliación, y la disposición para el encuentro.

4.3. Encuentro menor-víctima

O acto de conciliación, estando presente el mediador. Es el momento clave del proceso, el más intenso, el de mayor reflexión para el menor, el que sitúa a la víctima ante quien le ha dañado. Se trata del espacio en el que con mayor probabilidad se aborda una verdadera empatía por ambas partes, una puesta de cada uno en el lugar del otro. El menor tiene la oportunidad de comprobar las consecuencias de su conducta vividas por un perjudicado concreto, puede percibir y entender un conflicto sociocognitivo que se le plantea, se le pueden aportar estadios de desarrollo moral más elevados, así como esa disciplina por reciprocidad relacionada con la comprensión de las consecuencias negativas de sus actos.

Se pueden priorizar los actos de conciliación en grupo cuando la infracción ha sido cometida por un grupo con el objeto de incorporar los elementos sociales que estuvieron presentes en la comisión de la conducta a la solución del conflicto y al crecimiento cognitivo de los menores.

El mediador ha preparado el encuentro y en este punto lo facilita y dirige. Centra la reunión, explica el objeto de la misma y establece las reglas del juego. Es importante que todo contribuya desde el principio a generar un clima de confianza, de intercambio y de diálogo. Las opiniones y posiciones del menor han de ser respetadas y tenidas en cuenta. Igualmente las de la víctima.

Las partes exponen cómo han vivido el conflicto, cómo se sienten, las consecuencias para cada uno que se han derivado de ello, qué soluciones perciben. Negocian los acuerdos.

Finalmente, se concretan los acuerdos y se explicitan por escrito; acuerdos que

pueden ser de presentación de disculpas, compromisos de no repetir el hecho, restitución material o económica de lo dañado, realización de alguna actividad en beneficio de la víctima, combinación de varias formas, realización de alguna actividad comunitaria o participación en algún programa formativo mediante los que la víctima se sienta reparada, etc. En general, contribuyen más a los fines educativos propuestos anteriormente los acuerdos de reparación mediante una actividad que los exclusivamente económicos o materiales.

Es importante que al finalizar el encuentro ambas partes comiencen a percibir que su conflicto se está solucionando, que la situación de deuda del menor consigo mismo, con la justicia y con la víctima, empieza a desaparecer.

4.4. Cumplimiento de los acuerdos y evaluación

Negociadas las formas de solucionar el conflicto y explicitadas por escrito anteriormente, esta fase se refiere al cumplimiento de los mismos, a la reestructuración cognitiva, al crecimiento de los niveles morales y a la vivencia por parte del menor de aspectos positivos.

La evaluación conjunta menor-víctima es importante puesto que pueden dar el conflicto por solucionado completamente.

Con toda la información del proceso y la propia participación, el mediador se encuentra en condiciones de evaluar el proceso: la participación de ambas partes, el grado de cumplimiento de los objetivos marcados, etc. Finalmente, se traslada la información y valoración a la Fiscalía de Menores proponiendo la conclusión de la tramitación judicial en el caso de que el proceso llevado a cabo se haya cumplido de forma positiva.

FERNANDO ALVAREZ RAMOS
MARÍA HIDALGO BORBUJO

BIBLIOGRAFÍA

ALVAREZ, F. E HIDALGO, M.: "Desarrollo moral y justicia de menores: Pautas educativas para favorecer el razonamiento moral desde la justicia de menores", *Zerbitzuan*, 31 (1997), Gobierno Vasco, Vitoria.

Anteproyecto de Ley Orgánica Reguladora de la Justicia de Menores, 1 de julio de 1997, Ministerio de Justicia.

CARRILLO, I. Y MARTÍNEZ, M.: "Educación en valores y desarrollo moral", en Medrano, C. (dir.): *Desarrollo de los valores y educación moral*, 1994, Universidad del País Vasco, San Sebastián.

DÍAZ-AGUADO, M.J. Y MEDRANO, C: *Educación y razonamiento moral*, 1994, Mensajero, Bilbao.

DOISE, W.: "La doble dinámica social en el desarrollo cognitivo", *Suplemento Anthropos*, 27 (1991).

ETXEBERRIA, I.: "Cognición y acción moral: del dicho al hecho...", en Medrano, C. (dir.): *Desarrollo de los valores y educación moral*, 1994, Universidad del País Vasco, San Sebastián.

FUNES, J. (dir.): *Mediación y justicia juvenil*, 1995, Fundado Jaume Callís, Barcelona.

HERSH, R., REIMER, J. Y PAOLITTO, D.: *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*, 1984, Narcea, Madrid.

KOHLBERG, L.: "Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo", *Infancia y Aprendizaje*, 18 (1982), págs. 33-51.

—: "El enfoque cognitivo-evolutivo de la educación moral", en Jordán y Santullaria (eds.): *La educación moral hoy. Cuestiones y perspectivas*, 1987, P.P.U., Barcelona.

Ley Orgánica 4/92, Reguladora de la Competencia y el Procedimiento de los Juzgados de Menores.

MUGNY, G., DE PAOLIS, P. Y CARUGATI, F.: "Enfoque psicossociológico del desarrollo cognitivo", *Suplemento Anthropos*, 27 (1991).

MUGNY, G. Y PÉREZ, J.A.: "El conflicto estructurante: veinte años de Psicología Social Experimental en la Escuela de Ginebra (1970-1990)", *Suplemento Anthropos*, 27 (1991).

SANCHA, V: "Nuevas tendencias en la intervención con jóvenes infractores". *Justicia juvenil en la C.A.P.V. Situación y perspectivas*, 1997, Gobierno Vasco y Consejo General del Poder Judicial, Vitoria.

SAN MARTIN, M.B.: *La mediación como respuesta a algunos problemas jurídico-criminológicos*, 1997, Gobierno Vasco, Vitoria.